

TAMPEREEN YLIOPISTO

Koulunkäynninohjaajien käytännön työnkuvia

*”Tarvittaessa pyyhin nenät ja paikkaan haavat.
Halaan ja kuuntelen, ohjaan ja autan.”*

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

SANNA LAHTINEN

Tammikuu 2018

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

SANNA LAHTINEN: Koulunkäynninohjaajan käytännön työnkuvia. ”Tarvittaessa pyyhin nenät ja paikkaan haavat. Halaan ja kuuntelen, ohjaan ja autan.”

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 93 sivua, 1 liitesivua

Tammikuu 2018

Vuonna 2017 koulunkäynninohjaajia työskenteli Suomen kouluissa yhteensä noin 6000-8000. Henkilökohtaisia avustajia oli puolestaan noin 4000 ihmisellä. Vuodessa koulunkäynnin- ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinnon suorittaa noin 1000 opiskelijaa. Voidaankin sanoa koulunkäynninohjaajien ammattikunnan vakiintuneen merkittäväksi osaksi koulujen henkilökuntaa. Taustalla on niin peruskoulun muuttuminen kuin oppilaan tuen painopisteen siirtyminen kohti lähikouluajattelua. Suomessa ei ole tehty kovinkaan paljon tutkimusta koulunkäynninohjaajiin ja heidän ammattiinsa liittyen. Uuden tutkimuksen tekeminen on tärkeää, sillä suhtautuminen koulunkäynninohjaajien ammattikuntaa kohtaan on edelleen ristiriitaista. Säästöjen ja leikkausten vuoksi koulunkäynninohjaajien ammattia ajetaan alas. Tätä perustellaan sillä, että koulunkäynninohjaajat ovat koulussa tarpeettomia. Yhä voimistuva integraatio ja tätä kautta erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden siirtyminen tavallisiin luokkiin puhuvat kuitenkin omaa kieltään. Tämän tutkimuksen tärkeimpänä tavoitteena oli avata koulunkäynninohjaajien ammatin tärkeyttä tuomalla heidän oma äänensä kuuluviin. Tutkimuksen tarkoituksena oli koulunkäynninohjaajien omia kokemuksia tarkastelemalla selvittää, mistä heidän käytännön työnkuvansa koostuu ja vastaako työnkuva heidän omia odotuksiaan. Lisäksi tutkimuksessa avulla selvitettiin, minkälaisena koulunkäynninohjaajat kokevat opettajan sijaisuuksien tekemisen osana työnkuvaansa.

Tutkimus toteutettiin laadullisena kyselytutkimuksena ja sen taustalla vaikuttaa fenomenologis-hermeneuttinen filosofia. Tutkimuksen teoreettinen tausta muodostuu osaksi koulunkäynninohjaajien koulutuksen, ammattikunnan sekä työnkuvan muotoutumisen tarkastelusta. Koulunkäynninohjaajien ammattikunnan muotoutumiseen ja vakiintumiseen osaksi suomalaista koulujärjestelmää on vaikuttanut peruskoulun muutos lähivuosikymmenten aikana. Tästä johtuen teoreettisen taustan toinen osio koostuu koulun muutoksen sekä opettajan muuttuneen roolin tarkastelusta. Tutkimuksen aineisto kerättiin sähköisen kyselylomakkeen avulla. Kyselyyn vastasi yhteensä 60 koulunkäynninohjaajaa. Sähköisellä kyselyllä selvitettiin koulunkäynninohjaajien taustatietoja sekä kokemuksia käytännön työnkuvaan liittyen. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysin ja temaattisen analyysin menetelmin.

Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että koulunkäynninohjaajien käytännön työnkuva on erittäin monipuolinen. Oppilaiden ohjaus koetaan koulunkäynninohjaajien tärkeimmäksi työtehtäväksi. Tulosten valossa koulunkäynninohjaajat ovat pääsääntöisesti tyytyväisiä käytännön työnkuvaansa. Ammattia ja ammattikuntaa kohtaan osoitettu arvostus sekä luottamus lisäävät tasavertaisuuden tunnetta työyhteisössä. Lisääntyneet uhka- ja väkivaltatilanteet koulussa, lainsäädännön kohtaamattomuus käytännön työn kanssa sekä palkkaukseen liittyvät asiat koetaan työn epäkohtina. Tulosten perusteella suurin osa koulunkäynninohjaajista suhtautuu myönteisesti opettajan sijaisuuksien tekemiseen. Sijaisuudet koetaan pääsääntöisesti virkistävänä vaihteluna omaan perustyöhön verrattuna. Koulunkäynninohjaajien kokemusten voidaan päätellä tutkimustulosten perusteella olevan yhdenmukaisia aiempien tutkimusten kanssa.

Avainsanat: koulunkäynninohjaaja, kyselytutkimus, työnkuva, subjektiiviset kokemukset

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	KOULUNKÄYNNINOHJAAJAN KOULUTUS	8
2.1	KOULUNKÄYNNINOHJAAJAN KOULUTUKSEN HISTORIAA	8
2.2	KOULUNKÄYNNIN- JA AAMU- JA ILTAPÄIVÄTOIMINNAN OHJAUKSEN AMMATTITUTKINNON PERUSTEET.....	10
2.3	KOULUNKÄYNNIN- JA AAMU- JA ILTAPÄIVÄTOIMINNAN OHJAUKSEN ERIKOISAMMATTITUTKINTO	13
3	KOULUNKÄYNNINOHJAAJAN TYÖ	15
3.1	AMMATTIKUNNAN MUODOSTUMINEN	15
3.2	KOULUNKÄYNNINOHJAAJAN TYÖTÄ OHJAAVIA SÄÄDÖKSIÄ	17
3.3	KOULUNKÄYNNINOHJAAJAN TYÖNKUVAN MÄÄRITTELYÄ	20
3.4	KOULUNKÄYNNINOHJAAJAT AIEMMISSÄ TUTKIMUKSISSA	22
3.4.1	<i>Koulunkäynninohjaajan työstä tehdyt suomalaiset pro gradu- työt.....</i>	<i>22</i>
3.4.2	<i>Ulkomaisia tutkimuksia.....</i>	<i>25</i>
3.4.3	<i>Aiempien tutkimusten yhteenvetoa</i>	<i>29</i>
4	KOULU MUUTOKSESSA.....	31
4.1	ERISTYNEISYYDEN KOULUKULTTUURI	31
4.2	YKSITYISYYTTÄ VAALIVASTA OPETTAJASTA KOHTI YHTEISTOIMINNALLISUUTTA	33
4.3	KOULUNKÄYNNINOHJAAJA KOULUN MUUTOKSESSA.....	36
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	38
5.1	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	38
5.2	TUTKIMUSMENETELMÄ	38
5.3	TUTKIMUSAINEISTON KERUU	40
5.4	TUTKIMUSAINEISTON ANALYYSI.....	44
6	TUTKIMUKSEN TULOKSET	49
6.1	KOULUNKÄYNNINOHJAAJAIN TAUSTATIETOJA	49
6.2	KOULUNKÄYNNINOHJAAJAN TYÖTEHTÄVÄT	52
6.3	KÄYTÄNNÖN TYÖNKUVAN VASTAAMINEN OMIIN ODOTUKSIIN	61
6.3.1	<i>Työnkuva vastaa täysin odotuksia.....</i>	<i>62</i>
6.3.2	<i>Työnkuva vastaa osittain odotuksia</i>	<i>63</i>
6.3.3	<i>Työnkuva ei vastaa odotuksia</i>	<i>64</i>
6.3.4	<i>Vastaavuuksien yhteenvetoa</i>	<i>66</i>
6.4	KOKEMUS OPETTAJAN SIIJAISUUDEN TEKEMISESTÄ	67
6.4.1	<i>Myönteinen kokemus.....</i>	<i>68</i>
6.4.2	<i>Neutraali kokemus</i>	<i>69</i>
6.4.3	<i>Kielteinen kokemus</i>	<i>70</i>
6.4.4	<i>Kokemusten yhteenvetoa</i>	<i>71</i>
7	JOHTOPÄÄTÖKSET JA TULOSTEN TARKASTELU	73
8	POHDINTA	77
8.1	TUTKIMUKSEN EETTISYYDESTÄ	79
8.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDESTA	81
8.3	JATKOTUTKIMUSIDEAT	86
LÄHTEET	88

1 JOHDANTO

Koulunkäynninohjaajien ammattikunnasta on muodostunut tärkeä osa suomalaista koulujärjestelmää. Lähikouluajattelun mukaisesti erityistä tukea tarvitsevia oppilaita siirretään yhä enenevässä määrin yleisopetukseen. Luokkien oppilasmateriaali monipuolistuu ja tätä kautta lisääntyvät myös erilaiset tuen tarpeet. Koulunkäynninohjaajan rooli yhtenä oppilaille annettavana tukimuotona on entistä merkityksellisempi. Tämä on tarkoittanut muutospaineen kohdistumista koko koulukulttuuriin. Koulun on täytynyt ottaa askeleita kohti avoimempaa sekä yhteistoiminnallisempaa organisaatiota. Ennen hyvinkin tarkasti itsenäisyyttään ja professionaalisuuttaan vaaliva opettaja on tilanteessa, jossa ei pärjää yksin heterogeenisen oppilasryhmän kanssa. Opettajan onkin siis täytynyt raottaa luokkansa ovea koulunkäynninohjaajalle ja ottaa tämän tarjoama ammattitaito vastaan.

Säästöpainet ovat kohdistuneet jo jonkun aikaa koulunkäynninohjaajiin. Tämä on puolestaan mahdollistanut ammattikunnan osittaisen alasajon, jonka taustalla on ajatus koulunkäynninohjaajista ylimääräisenä resurssina. Koulunkäynninohjaajien ammattikunnan vakiintuessa sitä on siis samalla pyritty vetämään alas. Huomio tulisikin kiinnittää käsitykseen, jonka mukaan koulunkäynninohjaaja nähdään kouluissa ylimääräisenä resurssina. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhdistäminen eli integraatio on jo pitkään ollut peruskoulun tavoitteena. Tätä voidaan kutsua myös eräänlaiseksi lähikouluperiaatteeksi, jossa oppilailla olisi mahdollisuus saada yksilöllistä opetusta. Integraation avulla halutaan päästä eroon erillisestä, luokkamutoisesta erityisopetuksesta. Tavallisimmin yleisopetukseen integroitu erityistä tukea tarvitseva oppilas käy joillain tunneilla tavallisessa luokassa, mutta on muuten erityisluokassa. Tämän suuntauksen myötä koululaitos tarvitsee yhä enemmän koulunkäynninohjaajia. Jatkuva panostaminen integraatioon antaa mielestäni vahvan merkin siitä, että koulunkäynninohjaajat ovat ehdoton edellytys lasten ja nuorten laadukkaalle kasvatukselle sekä kehitykselle. (Eskelinen & Lundbom 2016, ref. Moberg 2002, 37-43; Moran & Abbott 2002.) Oman lisämausteensa keskusteluun koulunkäynninohjaajien tarpeellisuudesta ja tarpeettomuudesta tuo myös se, että OAJ puoltaa edelleen koulunkäyntiavustajan nimikettä koulunkäynninohjaajan sijaan. (Saari 2012). Niin kauan kuin tällaisia keskusteluja yhä käydään, todellisen muutoksen aikaan saaminen on erittäin haasteellista.

Koulunkäynninohjaajia on tutkittu kasvatustieteen kentällä vielä suhteellisen vähän. Kasvavaa kiinnostusta ammattikuntaa kohtaan on kuitenkin nähtävissä, sillä koulunkäynninohjaajista on lähivuosina tehty varsinkin suomalaisia pro gradu- tutkielmia. Tutkimus on keskittynyt opettajan ja koulunkäynninohjaajan väliseen yhteistyöhön sekä niihin rooleihin, joita ohjaajalla on koulun arjessa. Kansainvälinen tutkimus sijoittuu pääasiallisesti Iso-Britanniassa tehtyyn tutkimukseen. Suomessa tehdystä tutkimuksesta poiketen kansainvälisessä tutkimuksessa huomio on kohdistettu koulunkäynninohjaajan työn varsinaisiin käytännön vaikutuksiin, esimerkiksi luokkatyöskentelyssä. Suomessa tehtyä tutkimusta sekä kansainvälisiä suurimpia tutkimuksia yhdistävät kuitenkin koulunkäynninohjaajien ja opettajien välinen dynamiikka. Parhaimmillaan ja oikein hyödynnettynä koulunkäynninohjaaja on opettajan työtaakkaa helpottava resurssi. Yhteistyöstä saattaa kuitenkin muodostua molempia osapuolia kuormittava taakka, jos oikeanlaisia työkaluja työparina toimimiseen ei ole. Aiempien tutkimusten valossa koulunkäynninohjaajan ja opettajan välinen toimiva yhteistyö vaatiikin erityisesti yhteistä keskustelua sekä suunnittelua. (Blatchford, Russell & Webster 2016; Cozens 2014.)

Tutkimukseni pääasialliseksi tehtäväksi muodostui koulunkäynninohjaajien oman äänen kuuleminen ja kuuluminen. Heillä on alansa ammattilaisina paljon sellaista kokemuksellista tietoa, jota olisi muuten sellaisenaan lähes mahdoton saada. Tutkimuksessani tarkastelenkin koulunkäynninohjaajien omia, subjektiivisia kokemuksia liittyen heidän käytännön työnkuvaansa. Tutkimuksen avulla haluan selvittää, mistä koulunkäynninohjaajien käytännön työnkuva todellisuudessa muodostuu ja vastaako se ohjaajien omia odotuksia. Lisäksi perehdyn tutkimuksessani tarkastelemaan koulunkäynninohjaajien kokemuksia opettajan sijaisuuksien tekemiseen liittyen. Aiempien tutkimusten valossa sijaisuudet ovat yksi osa koulunkäynninohjaajien työnkuvaa. Omiin kokemuksiini pohjaten haluankin selvittää, koetaanko sijaisuudet enemmän raskaita vai virkistävänä vaihteluna. Tutkimuksen aineisto on kerätty sähköisellä kyselylomakkeella. Kyselyyn vastasi Facebookin suljetun ryhmän kautta nimettömänä yhteensä 60 koulunkäynninohjaajaa. Koulunkäynninohjaajat saivat kertoa kyselylomakkeessa käsityksiään ja kokemuksiaan käytännön työnkuvaansa liittyen. Kyselylomakkeen taustatieto-osiossa kartoitettiin aluksi tutkimukseen osallistuneiden koulunkäynninohjaajien taustaa. Taustatietojen avulla tutkimukseen osallistuneesta kohdejoukosta oli mahdollisuus saada kokonaisvaltaisempi käsitys. Kyselylomakkeessa koulunkäynninohjaajat saivat vastata myös avoimiin kysymyksiin työnkuvansa sisältöön ja vastaavuuteen liittyen. Lisäksi kyselylomakkeessa vastattiin kysymykseen opettajan sijaisuuksien tekemisestä. Taustatiedot toimivat tukena myös näiden vapaamuotoisten vastausten käsittelyssä. Mielenkiintoista on, vaikuttavatko tutkimukseen osallistuneiden taustatekijät avoimien kysymyksien kautta esiin tulleisiin näkemyksiin sekä kokemuksiin.

Kiinnostukseni tutkimuksen aihetta kohtaan juontaa juurensa vuoteen 2009, jolloin työskentelin ensimmäistä kertaa koulunkäynninohjaajan tehtävissä työmarkkinatuella. Tämän jälkeen opiskelin vuoden verran koulunkäynninohjaajan koulutuksessa ja sain itselleni ammattitutkinnon vuonna 2011. Tuona samaisena vuonna pääsin jo sisään luokanopettajakoulutukseen, mutta halusin kuitenkin työskennellä vielä kaksi vuotta koulunkäynninohjaajana erityisopetuksen pienryhmissä. Vaikka minulle koulunkäynninohjaajan ammatti oli eräänlainen välivaihe, haluan kuitenkin korostaa, että kyseiseen ammattiin ei tulisi suhtautua välivaiheena. Koulunkäynninohjaajat tekevät erittäin tärkeää työtä lasten ja nuorten hyvinvoinnin eteen. Juurikin yleinen, harhaan johtava käsitys koulunkäynninohjaajan ammatista eräänlaisena välivaiheena, on hankaloittanut ammattikunnan vakiintumista. Koulunkäynninohjaajat tulisi nähdä kasvatusalan ammattilaisina, siinä missä opettajatkin. Minulla itselläni ei esimerkiksi olisi tällaista tietotaitopohjaa, jos en olisi opiskellut koulunkäynninohjaajaksi ja tehnyt alan töitä ennen yliopistossa opiskelua. Koulunkäynninohjaaja on arvokas resurssi niin koululle kuin oppilaille ja opettajillekin. Koulunkäynninohjaajat ovat luokkatilanteiden lisäksi läsnä kaikissa oppilaiden koulupäivään liittyvissä toiminnoissa: siirtymätilanteissa, ruokailuissa, välitunneilla, aamu- ja iltapäivätoiminnassa, läksykerhoissa ja kyytipaikoilla. Luokanopettaja näkee puolestaan oppilaiden päivästä yleensä vain sen osan, minkä oppilaat viettävät omassa luokassaan. Koulunkäynninohjaajat ehtivät usein olla läsnä oppilaalle ja tietävät mitä heille todella kuuluu. Luokanopettajan omalla toiminnalla on suuri merkitys siinä, hyödynnetäänkö koulunkäynninohjaajaa oikein ja kohdistetaanko hänen ammattitaitoaan tarkoituksenmukaisesti.

Tutkimukseni kyselylomakkeen vastaanotto oli suurimmaksi osaksi hyvin myönteinen. Koulunkäynninohjaajat kokivat positiivisena, että he saavat oman äänensä kuuluviin. Lisäksi koulunkäynninohjaajat pitivät tärkeänä sitä, että heiltä itseltään kysyttiin alaan liittyvistä asioista. Ilokseni vastauksia tulikin kyselyyn runsaasti ja päädyin lopulta ottamaan ne kaikki mukaan tutkimukseen. Kriittikkiä tutkimustani kohtaan annettiin esimerkiksi aiheen rajaamisesta. Tässä tutkimuksessa mielenkiinto kohdistuu selkeästi peruskouluasteelle. Koulunkäynninohjaajia koskevan tutkimuksen voisi laajentaa hyvinkin kattavaksi, sillä ohjaajia työskentelee laajasti erilaisissa työtehtävissä esimerkiksi opetus-, sosiaali- ja terveysalalla. Tällaisen suhteellisen pienen tutkimuksen puitteissa ei kuitenkaan ole mahdollista tutkia ilmiötä täydessä laajuudessaan. Peruskouluasteelle tutkimukseni rajautui jo pelkästään sen vuoksi, että koulunkäynninohjaajaresurssi on siellä suurin. Tätä kautta myös mahdolliset ammattikuntaan kohdistuvat epäkohdat sijoittuvat pääasiassa peruskouluasteelle. Toivon, että tutkimukseni kiinnittäisi huomiota juuri peruskoulussa työskentelevien ja sinne tulevaisuudessa suuntautuvien ammattilaisten keskuudessa. Koen, että tutkimukseni avulla on mahdollista saada lisätietoa

koulunkäynninohjaajien ammatista sekä käytännön työn osa-alueista. Tutkimukseni antaa myös mahdollisuuksia jatkotutkimukselle.

Johdannon jälkeisissä luvuissa pohjustan tutkimustani asettamalla sen tiettyyn teoreettiseen kehykseen. Perehdyn ensin koulunkäynninohjaajien koulutuksen kehityksen vaiheisiin sekä koulunkäynnin- ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ammattitutkinnon sisältöön. Avaan myös koulunkäynninohjaajien ammattikunnan syntyä sekä ammattia ja työnkuvaa nykypäivänä. Tämän jälkeen asetan koulunkäynninohjaajan osaksi suomalaista koulukasjärjestelmää, käsittelemällä koulun muutosvaiheita sekä opettajan roolin kehitystä lähivuosikymmenien aikana. Teoriaosion jälkeen kerron tutkimukseni toteutuksesta, joka pitää sisällään tutkimusmenetelmän, aineistonkeruuvaiheen sekä kerätyn aineiston analyysin. Tutkimuksen toteutuksesta siirryn varsinaisten tutkimustulosten esittelyyn. Avaan tutkimukseni tulokset tutkimustehtävien mukaisesti alaluvuittain. Lopuksi tarkastelen saamiani tuloksia aiempien tutkimusten ja kirjallisuuden valossa, jonka jälkeen pohdin tutkimukseni tarkoitusta yleisemmällä tasolla paneutuen myös eettisyyteen ja luotettavuuteen vaikuttaviin tekijöihin.

2 KOULUNKÄYNNINOHJAAJAN KOULUTUS

Tässä luvussa käsittelen koulunkäynninohjaajan koulutuksen muotoutumista sekä tarkemmin nykyistä, voimassa olevaa koulunkäynninohjaajan ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajan ammattitutkinnon perusteita. Lisäksi tarkastelen koulunkäynninohjaajan ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajan erikoisammattitutkinnon perusteita. Mielestäni tutkimuksen kannalta on tärkeää tietää, mitä koulunkäynninohjaajalta vaaditaan ammattitutkintoon tähtäävässä koulutuksessa. Koulunkäynninohjaajalta edellytetään laajaa osaamista ja asioiden hallintaa. Olen törmännyt usein tilanteeseen, jossa esimerkiksi opettaja ei välttämättä tiedä, mitä koulunkäynninohjaajien ammattitutkinto pitää sisällään tai miten koulunkäynninohjaajaksi ylipäättään opiskellaan. Jotta koulunkäynninohjaajat voisivat vakiinnuttaa roolinsa koulussa tasavertaisina ammattilaisina, tulee tietoisuutta koulunkäynnin- ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen koulutuksesta sekä ammattitutkinnosta sisältöineen lisätä.

2.1 Koulunkäynninohjaajan koulutuksen historiaa

1970- luvulla erityisopetuksen kehitys toi mukanaan kasvavan tarpeen avustavalle henkilökunnalle. Tämän myötä syntyi uusi koulunkäyntiavustajien ammattikunta, jolle ei ollut vielä tarjolla järjestäytynyttä koulutusta. Koulutuksen puuttuminen koettiin suurena epäkohtana, sillä koulunkäyntiavustajien työ oli sisällöltään erittäin vaativaa ja vastuullista. Koulutuksen antaman tuen puuttuminen loi ammattikunnan keskuuteen epävarmuutta sekä ahdistusta. Koulunkäyntiavustajien koulutus käynnistyi lopulta työllisyyskoulutuksen muodossa kesällä 1978. Koulutus oli kuukauden mittainen ja se järjestettiin CP – liiton aloitteesta liikuntavammaisten lasten luokka-avustajille. Kurssi perustui erityispedagogiikan perusopintoihin, jotka määrittivät koulutuksen sisältöä. Vaikkakin kokemukset koulutuksesta olivat yleisesti ottaen positiivisia, vain kuukauden mittainen kurssi koettiin silti suppeaksi ja liian tiiviiksi. Opittavaa uutta tietoa oli liikaa suhteessa kurssin keston. (JHL 2011, 55.)

Koulutustarpeen yhä kasvaessa, vuonna 1983 koulunkäyntiavustajien koulutusta ryhdyttiin järjestämään myös oppisopimusmuotoisena. Oppisopimuksessa sovellettiin päiväkotiapulaisen

oppiohjelmaa. Muutaman vuoden aikana erilaisiin koulutuksiin osallistui yhteensä noin 500 koulunkäyntiavustajaa. Tässä vaiheessa koulunkäyntiavustajien koulutus oli kuitenkin pituudeltaan ja oppisisällöiltään vielä hyvin järjestäytymätöntä sekä vaihtelevaa. Tämä selittyi osittain sillä, että koulunkäyntiavustajien joukko koostui peruskoulutukseltaan ja työkokemukseltaan hyvinkin erilaisista jäsenistä. Tälle joukolle tarvittiin nopeasti erilaisia, uusia koulutuksia, jonka vuoksi yhteisiin linjauksiin ei ehditty perehtyä. (em. 55.)

1980- luvun puolivälissä perusopetuslaki uudistui ja siihen tuli pykälä (§ 51) vammaisen lapsen mahdollisuudesta koulunkäyntiavustajaan. Tämän lisäyksen myötä koulunkäyntiavustajien tarve kasvoi entisestään. Koska avustajien koulutustarpeeseen pyrittiin vastaamaan mahdollisimman nopeasti, ammatillinen koulutus kävi entistä hajanaisemmaksi ja kirjavammaksi. Samaan aikaan koulunkäyntiavustajille ryhdyttiin järjestämään perehdytyskoulutusta. Sen tarkoituksena oli orientoiminen koulunkäyntiavustajan työhön. Perehdytyskoulutuksen kesto saattoi vaihdella parin päivän perehdyttämisestä lähes kuukauden mittaiseen koulutukseen. (JHL 2011, 55.)

Koulunkäyntiavustajien koulutus alkoi hiljalleen järjestäytyä ja yhdenmukaistua 1985- luvulla, kun kouluhallitus järjesti ensimmäiset kuukauden kestävät koulunkäyntiavustajien peruskurssit työllisyyskoulutuksen muodossa. Kuukauden mittainen kurssi laajeni vähitellen puolivuotiseksi. Tässä vaiheessa suurin osa koulunkäyntiavustajien koulutuksesta oli perehdytyskoulutusta. Myös jatkokoulutusta ryhdyttiin järjestämään vailla ammatillista peruskoulutusta oleville koulunkäyntiavustajille, joilla kuitenkin oli taustalla terveys- tai sosiaalialan koulutus. Vuonna 1987 tarve koulunkäyntiavustajille oli jo hyvin suuri. Tämän seurauksena käynnistettiin virallinen koulunkäyntiavustajien oppisopimusohjelma, jota oli mahdollista opiskella kansalais- ja työväenopistoissa. 1987 Oppisopimuskoulutus oli kestoaltaan yli vuoden mittainen ja näin ollen myös aiempaa peruskurssia huomattavasti laajempi. Kokonaisuudessaan koulutuksessa suoritettava opiskelu-aika oli 1,5 v – 2 vuotta. Kesto riippui hyvin pitkälti aiemmasta koulutuksesta sekä lähtötasosta. (em. 55-56.)

Oppisopimuskoulutuksen lisäksi kansalais- ja työväenopistoissa koulunkäyntiavustajien koulutusta ryhdyttiin järjestämään myös perehdytys sekä täydennyskoulutuksena niille, jotka jo omasivat alalle soveltuvan koulutuspohjan. Pikkuhiljaa perehdytyskoulutus kehittyi kurssimuotoiseksi ja oli kestoaltaan yhden lukuvuoden mittainen. Kurssin tarkoituksena oli antaa kattava perehdytys koulunkäyntiavustajan työssä tarvittaviin tietoihin sekä taitoihin. Kurssin suoritettuaan opiskelija kykeni avustamaan, ohjaamaan ja tukemaan vaikeasti vammaista oppilasta tämän koulunkäynnissä sekä omalta osaltaan vaikuttamaan myös koulun kasvatustavoitteiden toteutumiseen. Opinnot pitivät sisällään esimerkiksi erityispedagogiikkaa, kehitys-, oppimis- ja kasvatopsykologiaa sekä vammaisten opetukseen liittyviä erityiskysymyksiä. Vuonna 1995

näyttötutkintojärjestelmään saatiin yhtenäinen koulunkäyntiavustajien ammattitutkinto, jonka suunnitelma oli ollut vireillä jo 80- luvun puolivälistä lähtien. Yhtenäistämisen myötä tutkinnolle muotoiltiin perusteet, jotka ovat nykyisen koulunkäynnin- ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajan ammattitutkinnon perustana. Tutkinnosta tuli sosiaali- ja terveystieteiden tutkinto ja sen suorittaminen kesti vuoden verran. Opetushallitus laati sekä vahvisti tutkinnon perusteet. (JHL 2011, 56.)

2.2 Koulunkäynnin- ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinnon perusteet

Opetushallitus on päättänyt koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinnon perusteista, jotka ovat astuneet voimaan 1.1.2011 lukien ja ovat voimassa toistaiseksi (Opetushallitus 2010).

Koulunkäynnin- ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajan ammattitutkinto katsotaan suoritetuksi siinä vaiheessa, kun kaikki neljä pakollista tutkinnon osaa on suoritettu hyväksytysti ja niiden vaatima ammattitaito on osoitettu näytöissä. Tutkinnon pakolliset osat ovat 1) ammatissa toimiminen, 2) kasvun ja kehityksen tukeminen ja ohjaaminen, 3) oppimisen ja toiminnan tukeminen ja ohjaaminen sekä 4) erityistä tukea tarvitsevien ohjaaminen. Lisäksi ammattitutkintoon kuuluu valinnaisena osana myös 5) yrittäjyys. (Opetushallitus 2010, 10.) Vielä vuonna 2003 voimaan tulleissa ammattitutkinnon perusteissa (28/011/2003) tutkinnon nimike oli *koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto*. Vuonna 2004 Opetushallitus määritteli myös erikseen koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajan ammattitutkinnon perusteet (43/011/2004). Vuonna 2011 voimaan astuneen koulunkäynnin- ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinnon voidaan siis katsoa yhdistävän nämä kaksi aiempaa ammattitutkintoa. Muutoksena aiempaan on tullut myös uusi ammattinimike *koulunkäynninohjaaja*, joka kuvaa paremmin koulunkäynninohjaajan monipuolista työnkuvaa.

Koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinto
Pakolliset osat
3.1 Ammatissa toimiminen
3.2 Kasvun ja kehityksen tukeminen ja ohjaaminen
3.3 Oppimisen ja toiminnan tukeminen ja ohjaaminen
3.4 Erityistä tukea tarvitsevien ohjaaminen
Valinnainen osa
3.5 Yrittäjyys

Taulukko 1. Koulunkäynnin- ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinnon osat (Opetushallitus 2010, 10)

Ammatissa toimiminen tarkoittaa tiivistetysti, että koulunkäynninohjaaja osaa tutkinnon suoritettuaan toimia erilaisissa kasvatus-, opetus- ja sosiaalialan ympäristöissä sekä ohjata asiakasta palveluihin. Esimerkiksi aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksessa toimiminen on sisällytetty koulunkäynninohjaajan toimintaympäristöihin. Koulunkäynninohjaaja noudattaa työssään eettisiä periaatteita eli käytännössä toimii omat arvonsa tunnistaen yhteisesti sovittujen normien mukaisesti ja noudattaen salassapitosäädöksiä. Tärkeää on myös työtä ohjaavien muiden säädösten ja asiakirjojen noudattaminen. Yhtenä painotuksena ammatissa toimimisessa on monikulttuurisissa toimintaympäristöissä toimiminen. Eri kulttuuraustoista tulevien henkilöiden kanssa työskenteleminen on koulunkäynninohjaajien arkipäivää ja ohjaajan tulee omalta osaltaan ennaltaehkäistä toiminnallaan mahdollisia ennakkoluuloja sekä stereotypioita. Koulunkäynninohjaaja edistää osaltaan työyhteisön hyvinvointia ja ylläpitää omaa toimintakykyään sekä työhyvinvointia, esimerkiksi hyödyntämällä vertaistukea sekä työnohjausta. Ammatissa toimimisen yhteydessä mainitaan myös yrittäjyyden periaatteiden noudattaminen. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että koulunkäynninohjaaja kehittää ja arvioi omaa työtään sekä tekee työtään omaaloitteisesti, taloudellisesti ja tuloksellisesti. (Opetushallitus 2010, 13-17.)

Ammattitutkinnon toiseen osaan, kasvun ja kehityksen tukemiseen ja ohjaamisen sisältyy laajasti ilmaistuna kasvattajana toimiminen osana työyhteisöä. Tutkinnon suorittaneen koulunkäynninohjaajan tulee tukea ohjattavien oppijoiden kokonaisvaltaista kasvua sekä kehitystä. Koulunkäynninohjaaja tukee omalta osaltaan esimerkiksi yksilön minäkuvan ja itsetunnon muototutustumista. Hän huomioi erilaisia kehityksen esteitä ja edistää oppijoiden sosiaalista kehitystä. Tutkinnon suorittanut osaa myös huolehtia toimintaympäristön tarkoituksenmukaisuudesta ja turvallisuudesta. Koulunkäynninohjaaja varmistaa, että toimintaympäristö on sekä fyysisesti, sosiaalisesti ja psyykkisesti turvallinen. Tutkinnon osaan sisältyy myös ohjattavien oppijoiden terveyden, hyvinvoinnin ja toimintakyvyn edistäminen. Erilaisista allergioista, erityisruokavaltioista ja muista erityistarpeista huolehtiminen kuuluu koulunkäynninohjaajan ammattitaitovaatimukseen. Koulunkäynninohjaajat esimerkiksi osaavat toteuttaa tarvittavaa lääkehoitoa diabetes-oppilaiden osalta. Tutkinnon suoritettuaan koulunkäynninohjaaja osaa omalla toiminnallaan ehkäistä ohjattavien syrjäytymisriskiä ja puuttua kiusaamistilanteisiin. Tämä edellyttää, että tutkinnon suorittanut tietää koulun käytänteet esimerkiksi uhkatilanteissa toimimisen suhteen. Kasvun ja kehityksen tukemisen ja ohjaamiseen liittyy olennaisena osana moniammatillisessa yhteistyössä toimiminen. Tutkinnon suorittanut koulunkäynninohjaaja toimii ammatillisessa vuorovaikutuksessa niin ohjattavien, työyhteisönsä toimijoiden, kuin huoltajienkin kanssa. Koulunkäynninohjaaja on aktiivinen ja vastuullinen työpari opetus- ja kasvatustilanteissa, joka osallistuu vastuualueensa mukaisesti oppilas- ja opiskelijahuoltoryhmän toimintaan. (Opetushallitus 2010, 17-23.)

Oppimisen ja toiminnan tukemisen ja ohjaamisen alle sijoittuu esimerkiksi tutkinnon suorittaneen koulunkäynninohjaajan taito hyödyntää kasvatukseen, kehitykseen ja oppimiseen liittyvää teoreettista tietoa erilaisissa käytännön ohjaustilanteissa. Tätä tehtävää koulunkäynninohjaaja toteuttaa yhteistyössä opettajan kanssa. Koulunkäynninohjaaja myös omalta osaltaan edistää oppijan oppimista. Hän suunnittelee ja valmistelee opetukseen sekä ohjaukseen liittyvää oppimateriaalia opettajan kanssa yhdessä sovitulla tavalla. Tutkinnon suorittanut koulunkäynninohjaaja tunnistaa myös erilaisia oppimisen vaikeuksia sekä viestittää niistä eteenpäin opettajalle. Koulunkäynninohjaaja toimii huomioiden vallitsevat opetussuunnitelmat ja tukee osaltaan oppijan kielellistä kehitystä, soveltaa lukemisen ja kirjoittamisen sekä matematiikan opettamisen erilaisia menetelmiä. Ryhmän hallinnan ja ohjaamisen taidot sisältyvät myös tähän tutkinnon osaan. Tarvittaessa tutkinnon suorittanut koulunkäynninohjaaja osaa toimia itsenäisesti pienryhmäohjaustilanteissa tai ohjaa tarvittaessa kokonaista ryhmää itsenäisesti. Tärkeimpänä koulunkäynninohjaajan tehtävänä on osata toimia turvallisen ja luotettavan aikuisen tavoin. Koulunkäynninohjaaja tukee oppijan iänmukaista, itsenäistä selviytymistä päivittäisissä toiminnoissa. Näihin sisältyvät erilaiset siirtymätilanteet, ympäristöstä, tiloista sekä tavaroista huolehtiminen ja ruokailutilanteiden sujuminen. Tutkinnon suorittaneen koulunkäynninohjaajan työtehtäviin kuuluu myös aamu- ja iltapäivätoiminnan suunnittelu sekä toteuttaminen. (Opetushallitus 2010, 23-27.)

Erityistä tukea tarvitsevien ohjaamiseen liittyy vahvasti tuen tarpeen tunnistaminen sekä tukeminen. Tutkinnon suorittanut koulunkäynninohjaaja osallistuu työssään lapsen, nuoren ja aikuisen henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) sekä muiden yksilöllisten suunnitelmien laadintaan. Lisäksi koulunkäynninohjaaja oman vastuualueensa puitteissa toteuttaa, seuraa sekä arvioi yhdessä opettajan kanssa näitä edellä mainittuja suunnitelmia. Tutkinnon suorittanut koulunkäynninohjaaja osaa kannustaa oppijaa omatoimisuuteen sekä asettaa vaatimukset yksilöllisesti oikealle tasolle. Koulunkäynninohjaajan työtä onkin tukea, avustaa ja ohjata erityistä tukea tarvitsevia oppijoita yksilöllisesti. Koulunkäynninohjaaja huolehtii siitä, että oppimisympäristö on erityistä tukea tarvitsevaa oppijaa varten strukturoitu sekä esteetön. Tutkinnon suorittanut osaa myös käyttää tarvittavia apuvälineitä, suunnitella niitä ja huolehtia niiden toimintakunnosta. (em. 27-31.)

Ammattitutkinnon suorittanut koulunkäynnin- ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaaja osaa perustella työssään tekemänsä ratkaisut ja valinnat. Häneltä edellytetään myös kykyä ja halua oman toiminnan arviointiin sekä jatkuvaan itsensä kehittämiseen työryhmän jäsenenä. Koulunkäynninohjaaja työskentelee monissa erilaisissa ryhmissä ja niiden ohjauksessa korostuvat itsenäisen toiminnan suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin taidot. (Opetushallitus 2010, 34-35.)

2.3 Koulunkäynnin- ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen erikoisammattitutkinto

Opetushallitus määrittä vuonna 2011 koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen erikoisammattitutkinnon perusteet (32/011/2011) joita on noudatettu vuoden 2012 alusta lähtien. Erikoisammattitutkinto on tarkoitettu sellaisille henkilöille, joilla on vähintään koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinnon tai vastaavan tutkinnon tasoiset tiedot sekä taidot. Erikoisammattitutkinto on kohdennettu erityisesti henkilöille, joilla on alan koulutuksen lisäksi työkokemusta sekä täydentäviä ja syventäviä opintoja käytynä. Koulunkäynnin- ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen erikoisammattitutkinnon hyväksytysti suorittaminen edellyttää kahden pakollisen ja ainakin yhden valinnaisen tutkinnon osan suorittamista. (Opetushallitus 2011, 10.)

Koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen erikoisammattitutkinto
Pakolliset osat
3.1 Hyvinvoinnin ja osallisuuden tukeminen ja edistäminen
3.2 Koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen koordinointi ja kehittäminen
Valinnaiset osat, joista valitaan yksi osa
3.3 Toiminnallisuus ja luovuus lasten ja nuorten ohjauksessa
3.4 Lasten ja nuorten vapaa-ajan toiminnan ohjaus
3.5 Monikulttuurisessa toimintaympäristössä toimiminen

Taulukko 2. Koulunkäynnin- ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen erikoisammattitutkinnon osat. (Opetushallitus 2011, 11)

Koulunkäynnin- ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen erikoisammattitutkinnon suorittanut osaa itse toimia ja ohjata myös muita alansa työntekijöitä asiakkaan kasvun ja kehityksen tukijana. Lisäksi tutkinnon suorittanut kehittää toimintaympäristöä sellaiseen suuntaan, joka tukee oppijan osallisuutta koulunkäynnin ja opiskelun eri vaiheissa sekä tukee asiakkaiden psyykkistä hyvinvointia. Erikoisammattitutkinnon suorittanut koulunkäynninohjaaja osaa toimia ammatin eettisiä periaatteita noudattaen. (Opetushallitus 2011, 13.)

Erikoisammattitutkinnon suorittaja osaa toimia kasvatusta, opetusta ja sosiaalisella oman vastuualueensa toimintakokonaisuuksien koordinoijana sekä kehittäjänä. Hänellä on myös tarvittavat taidot toimia koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaustyön lähiesimiehenä tai esimerkiksi tiiminvetäjänä. Tutkinnon suorittanut kykenee toimimaan alansa asiantuntijana monialaisessa yhteistyössä sekä ohjata ja arvioida oman alansa tutkinnon suorittajia. (em. 19.)

Erikoisammattitutkinnon valinnaisten osien suorittaminen antaa koulunkäynninohjaajalle edellytykset hyödyntää toiminnallisia ja luovia menetelmiä ohjaustyössään sekä edistää niiden

käyttöä yleisesti työyhteisössä. Tutkinnon suorittanut voi myös toimia ohjaajana ja toiminnan kehittäjänä kerho-, aamu- ja iltapäivä- ja harrastetoiminnassa. Hän voi myös toimia itsenäisenä palveluntuottajana vapaa-ajan toiminnan toimintaympäristöissä. Erikoisammattitutkinnon myötä koulunkäynninohjaaja saa myös valmiudet toimia monikulttuurisessa toimintaympäristössä. Hän osaa edistää omalla toiminnallaan monikulttuurisen kodin ja koulun yhteistyötä sekä kehittää monikulttuurista toimintaympäristöä kasvatus-, opetus- ja sosiaalisella alalla. (Opetushallitus 2011, 23-31.)

3 KOULUNKÄYNNINOHJAAJAN TYÖ

Koulunkäynninohjaajista on muodostunut erittäin tärkeä osa suomalaista koulujärjestelmää. Vuonna 2017 Suomessa työskenteli koulunkäynninohjaajina (koulunkäyntiavustajina) tai luokka-avustajina noin 6000- 8000 työntekijää. Henkilökohtaisia avustajia oli noin 4000 ihmisellä. Tästäkin huolimatta Suomessa on paljon sellaisia henkilöitä, jotka tarvitsisivat tukea opiskelun tai arjen elämää varten. Vuodessa koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinnon suorittaa noin 1000 opiskelijaa. (Hiltunen, Hyytiäinen, Lindroos & Matero 2017, 3.) Koulunkäynninohjaaja on lapsen ja nuoren elämässä yksi turvallisista aikuisista. Koulunkäynninohjaaja vastaa omalta osaltaan lasten ja nuorten kokonaisvaltaisen kasvun sekä kehityksen tukemisesta. Koulunkäynninohjaaja myös ohjaa lapsia sekä nuoria erilaisissa koulun tai arjen tilanteissa. Suomalaista koulua ei voisi kasvavan integraation ja lähikouluajattelun vuoksi ajatella ilman koulunkäynninohjaajien vastuullista roolia sekä työpanosta. Tässä luvussa käsittelen ensin koulunkäynninohjaajien ammattikunnan kehitystä historiallisesta näkökulmasta. Tämän jälkeen avaan koulunkäynninohjaajan työtä ohjaavia tärkeimpiä säädöksiä sekä määrittelen tarkemmin koulunkäynninohjaajan työnkuvaa. Lopuksi tarkastelen vielä aiempia koulunkäynninohjaajista tehtyjä tutkimuksia.

3.1 Ammattikunnan muodostuminen

Koulunkäynninohjaajan ammatti on suhteellisen uusi koulun toimijoiden joukossa. Koulunkäynninohjaajan työ on kehittynyt vähitellen kapea-alaisesta avustamisesta monipuoliseen oppilaiden koulutyön ohjaamiseen. Koulunkäyntiavustaja- nimikkeen sijaan onkin alettu käyttää yleisesti nimitystä koulunkäynninohjaaja. Tämä kuvastaa paremmin koulunkäynninohjaajien monipuolistunutta toimenkuvaa, joka on olla koulussa ja luokassa ensisijaisesti oppilasta varten. Nimike on käytössä Opetushallituksen laatimassa koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinnon ja erikoisammattitutkinnon perusteissa. Näitä perusteita on noudatettu vuodesta 2011 lähtien. (Merimaa & Virtanen 2013, 11.)

Koulunkäynninohjaajien ammattikunta on syntynyt vähitellen, käyden läpi useita vaiheita. Avustajia ryhdyttiin palkkaamaan kouluihin 1960- luvulla. Kouluissa havahduttiin tuohon aikaan siihen, että jotkut lapset tarvitsivat muita enemmän erityistä huomiota. Tämänkaltaisen huomion

antamiseen ei opettajien perustyö riittänyt. (Eskelinen & Lundbom 2016, 45.) Suomen koulunkäyntiavustajatoiminta sai varsinaisesti alkunsa, kun ensimmäiset tekniset avustajat aloittivat vuonna 1967 Espoossa. (Leikas & Rantio 2003, 9). Peruskoulujärjestelmän syntyyn vaikuttanut koulutusajattelu korosti erilaisten oppilaiden integroimista samaan luokkaan, mutta samalla myös lahjakkaiden oppilaiden huomioimista. Tämän ajattelun myötä alkoi levitä yleisemmin ymmärrys marginaaliryhmiin kuuluvien oppijoiden erityistarpeista. Kehitysvammaiset oppilaat saivat avustajia 1970-luvun aikana. Lukihäiriöiset oppilaat huomioitiin erityistä tukea tarvitsevana ryhmänä 1970-80-lukujen vaiheessa. Peruskoulujärjestelmää eteenpäin kehitettäessä erityisopetuksella oli keskeinen rooli ja koulunkäyntiavustajien työpanos kohdennettiin suoraan erityistä tukea tarvitseville oppilaille. (Eskelinen & Lundbom 2016, 45.)

1990-luvulla koulunkäyntiavustajien työpanosta koskevassa ajattelussa tapahtui muutos ja avustajat alettiin nähdä yleisemmin hyödyllisenä. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeisiin vastaamisen lisäksi koulunkäynninohjaajat nähdään nyt luokan yhteisenä resurssina. Koulunkäynninohjaajien ammattikunta onkin kehittynyt koko koulun yleiseksi aikuisresurssiksi, josta on apua myös luokkatilanteiden ulkopuolella. Koulunkäynninohjaajat ovat olleet tarpeellisia esimerkiksi ruokailutilanteissa, välitunti- ja taksivalvonnoissa sekä esimerkiksi opettajien apuna koulun retkillä. Ohjaajien rooli on korostunut entisestään, kun kouluyhteisössä alun perin olleet, opettajakunnan ulkopuoliset aikuiset ovat vähentyneet (vahtimestari, koulusihteerit ym). Myös erilaiset pedagogiset painotukset ovat lisänneet tarvetta yhä useammille aikuisille kouluyhteisössä. Puhuttaessa esimerkiksi oppimisvaikeuksien hoidosta, korostetaan varhaista puuttumista ja erityisen tuen antamista yhä varhaisemmassa vaiheessa koulu-uraa. Koulunkäynninohjaajien antama panos tässä haastavassa prosessissa on nähty hyvin keskeisenä tekijänä. (em. 2016, 45.)

Tärkeänä vaiheena koulunkäynninohjaajien ammattikunnan kehityksessä voidaan pitää ammattimaistumista, vaikkakin alaa leimaavat edelleen osa-aikaisuudet. Ensimmäiset koulunkäyntiavustajat olivat satunnaisesti palkattuja ja aiemmilla vuosikymmenillä työtä käytettiin myös työllistämistoimena. Tämä on saattanut aiheuttaa sen, että kunnan työllistämistarpeet ovat ohittaneet pedagogisen soveltuvuuden huomioon ottamisen rekrytointiprosessissa. Vielä 1990-luvulla koululuokissa on saattanut olla joitakin ihmisiä, joiden ammattitaito on ollut heikko sekä toissijainen kriteeri työhön palkkaamiseen. Tilanne muuttui kuitenkin jo 1990-luvun loppupuolella tultaessa, kun epäpäteviä avustajia ryhdyttiin kouluttamaan täydennyskoulutuksien muodossa systemaattisesti. Alalle saatiin myös näyttötutkinto (koulunkäynnin aamu- ja iltapäiväohjauksen ammattitutkinto 2010), jonka myötä koulunkäynninohjaajat saivat opettajistakin erottuvan roolin. Ammattitutkinnossa painottuvat sellaiset asiat, jotka korostuvat koulunkäynninohjaajan työssä enemmän kuin opettajan työssä. Tutkinnossa edellytetään koulunkäynninohjaajalta esimerkiksi

oppimisvaikeuksien tunnistamista sekä sosiaalipalvelujärjestelmän tuntemusta. Tärkeänä vaiheena ammattikunnan kehityksessä ja ohjaajien roolin vahvistamisessa voidaan pitää ”koulunkäynninohjaajan” vakiinnuttamista ammattinimikkeeksi. Ammattiliitto JHL on pyrkinyt edistämään omalla toiminnallaan ammattinimikkeen muutosta, sillä se kuvastaa paremmin koulunkäynninohjaajien laajentunutta ja monipuolista työnkuvaa. (Eskelinen & Lundbom 2016, 45-46.)

3.2 Koulunkäynninohjaajan työtä ohjaavia säädöksiä

Koulunkäynninohjaajan työtä ohjaavat ja määrittävät useat eri säädökset. Koulunkäynninohjaaja toimii usein luokkatilassa, työparina yhdessä opettajan kanssa. Tämän vuoksi on tärkeää, että koulunkäynninohjaaja on tietoinen koulutuksen keskeisimmästä lainsäädännöstä, sitä koskevista määräyksistä sekä opetuksen tavoitteista ja sisällöistä. Koulunkäynninohjaaja toimii eri tilanteissa omaa työtään ohjaavien säädösten, yleisten lakien, asetusten ja sopimusten mukaan. (Hiltunen, Hyytiäinen, Lindroos & Matero 2017, 25.) Tässä tutkimuksessa tehdyn sähköisen kyselyn kautta saaduissa vastauksissa nousi yleisesti esille huoli ammattia määrittävän lainsäädännön ja käytännön työnkuvan yhteensopimattomuudesta. Tässä luvussa käsitellenkin tiettyjä koulunkäynninohjaajan työtä ohjaavia linjauksia, joihin ohjaajat törmäävät jokapäiväisessä työssään ja jotka nousivat esille myös tutkimukseen osallistuneiden vastauksissa.

Koulunkäynninohjaajan työn määrittely perusopetuslain (628/1998) mukaan. Perusopetuslaki (628/1998) 37 § määrittelee koulun henkilöstöön kuuluvaksi rehtorin ja opettajat. Opetuksen järjestäjällä voi tämän lisäksi olla myös tuntiopettajia, koulunkäyntiavustajia sekä muuta henkilökuntaa. Perusopetuslain (628/1998) 31 § mukaisesti vammaisella ja muulla erityistä tukea tarvitsevalla oppilaalla on oikeus saada maksutta ne tulkitsemis- ja avustajapalvelut, opetuspalvelut sekä erityiset apuvälineet joita opetukseen osallistuminen edellyttää. Perusopetuslain (628/1998) 48 e § mukaan kunnan järjestämässä aamu- ja iltapäivätoiminnassa tulee olla riittävä määrä ammattitaitoisia ohjaajia. Aamu- ja iltapäivätoiminnassa toimivien ohjaajien kelpoisuusvaatimukset on säädetty valtioneuvoston asetuksella.

Opettajan sijaisena toimiminen. Ammattiliitto JHL on julkaissut koulunkäynninohjauksen oppaan (2011, 50), jonka mukaan koulunkäynninohjaaja voi toimia opettajan sijaisena vain siinä tapauksessa, jos hänet virallisesti määrätään opettajan sijaiseksi ja hänelle myönnetään tuolta ajalta palkaton työloma omasta ohjaajan työtehtävästään. Tämän määräyksen sijaisuudesta antaa yleensä koulun rehtori. Rehtorin antaman määräyksen tulee olla tehtynä jokaisesta sijaistetusta tunnista. Tämä johtuu siitä, että perusopetusasetuksen (852/1998) 1 § mukaan perusopetus on aina

luokanopettajan, eri oppiaineiden opettajien tai erityisopettajan antamaa opetusta. Koulunkäynninohjaajan toimiessa luokanopettajan tai erityisluokanopettajan sijaisena, hänen palkkauksensa määritellään kunnallisen opetusalan virka- ja työehtosopimuksen (OVTES) mukaisesti. Tätä sopimusta sovelletaan koulunkäynninohjaajaan jo heti ensimmäisestä sijaisuustunnista alkaen. Palvelussuhteen kestäessä enintään viisi koulun työpäivää, palkka maksetaan sijaisena toimivalle koulunkäynninohjaajalle tuntipalkkiona. Opettajan sijaisen palkan määrittäminen ei ole yksinkertaista. Epäselvyyksien välttämiseksi ammattiliitto JHL suosittelee, että jo työsopimusta tehtäessä selvitetään, kuuluvatko opettajan sijaisuuksien tekeminen koulunkäynninohjaajan työnkuvaan ja miten palkkio niistä maksetaan. Julkis- ja yksityisalojen toimihenkilöliiton koulunkäynninohjaajien oppaan (Jyty Ry 2016, 12) mukaan koulunkäynninohjaajan toimiessa opettajan sijaisena on ohjaajalla kaikki opettajan oikeudet ja vastuu. Tähän liittyy muun muassa perusopetuslain mukainen kurinpidollinen oikeus. Sijaisjärjestely voidaan hoitaa koulussa myös siten, että toinen opettaja toimii sijaistettavan luokan vastuuopettajana oman toimensa ohella. Tässä tapauksessa koulunkäynninohjaaja toimii vastuuopettajan antamien ohjeiden mukaisesti. Vastuuopettaja saa sijaistuksesta palkan, joten hänellä on opetustilanteesta myös jakamaton juridinen vastuu. Vastuuopettajana toimivan henkilön tulee olla helposti tavoitettavissa, jos hänen apuaan tarvitaan. Tämä varmistetaan siten, että henkilö on samassa rakennuksessa luokan kanssa, jossa hän toimii vastuuopettajana. Julkis- ja yksityisalojen toimihenkilöliiton mukaan kohtuulliseksi tavoitettavuudeksi ei lasketa sitä, että vastuuopettajana toimiva henkilö on tavoitettavissa toisessa rakennuksessa tai kokonaan koulun alueen ulkopuolella. Järkevin ratkaisu tilanteessa olisi palkata opettajan sijaiseksi koulunkäynninohjaaja. Ohjaaja tuntee usein parhaiten luokan oppilaat sekä rutiinit ja käytänteet. Usein sijaistustilanteissa kuitenkin pyritään toteuttamaan säästöjä määräämällä toinen opettaja valvojaksi sen ohella, että hän hoitaa myös oman toimensa päivän aikana. Vastuuopettajatilanteissa koulunkäynninohjaajan vastuu ja työmäärä kasvavat, mutta palkka pysyy kuitenkin samana. Tilanne on laillinen, mutta ei oikeudenmukainen.

Kurinpidolliset toimet. Perusopetuslain (628/1998) 36 § - 36 b § mukaan koulussa kurinpitovalta on määrätty rehtorille ja opettajalle. Tästä säädöksestä johtuen muilla koulun työntekijöillä ei ole oikeutta minkäänlaiseen kurinpitovaltaan. Ammattiliitto JHL julkaisemassa koulunkäynninohjauksen oppaassa (2011, 15) sanotaan, että kurinpitovallalla tarkoitetaan tässä yhteydessä muun muassa luokasta poistamista, kiinni-pito oikeutta sekä oikeutta evätä oppilaalta opetukseen osallistuminen. Perusopetuslain mukaisesti vain rehtorilla ja opettajalla on mahdollisuus poistaa oppilas luokasta. Luokasta voi poistaa sellaisen oppilaan, joka häiritsee opetusta tai vaarantaa oman tai muiden turvallisuuden. Jos luokasta poistettava oppilas ei suostu poistumaan ja vastustaa poistamista, rehtorilla ja opettajalla on oikeus käyttää välttämättömiä voimakeinoja. Tällaisessa

tilanteessa täytyy kuitenkin huomioida kokonaistilanne ja harkita, onko voimakeinojen käyttö tarpeellista. Tilanteessa tulee huomioida oppilaan ikä ja tilanteellinen todellinen uhkaavuus. Voimankäyttötilanteessa olleen rehtorin ja opettajan tulee aina tehdä tilanteesta yksityiskohtainen, kirjallinen selvitys opetusta järjestävälle taholle. Koulunkäynninohjaaja ei saa käyttää edellä mainittuja, rehtorille tai opettajalle sallittuja voimakeinoja edes käskystä. Voimakeinojen käytön tulee perustua aina lakiin, joten tällainen toiminta ei ole sen vuoksi mahdollista koulunkäynninohjaajalle. Poikkeuksena tähän voidaan nähdä niin sanottu hätävarjelutilanne. Tilanteessa on välttämätöntä torjua aloitettu tai uhkaava hyökkäys. Tilanteessa voi esimerkiksi olla kyse siitä, että oppilas yrittää vahingoittaa itseään tai muita väkivaltaisilla keinoin. Julkis- ja yksityisalojen toimihenkilöliiton koulunkäynninohjaajan oppaassa (2016, 20-21) mainitaan myös oppilaan epäasiallisesta käytöksestä sekä voimakeinojen käytöstä kyseisissä tilanteissa. Ne kurinpidolliset toimet, joiden mukaan oppilaan epäasialliseen käyttäytymiseen koulussa puututaan, määritellään aina koulukohtaisesti. Linjan tulisi olla koulussa yhtenäinen ja tasa-arvoinen. Koulunkäynninohjaajaan kohdistuva epäasiallinen kielenkäyttö ja muu käytös ovat samalla viivalla kuin opettajaan kohdistuva. Työturvallisuuslaki (738/2002) 27 § ja 28 § edellyttävät, että työ ja työolosuhteet on järjestettävä niin, että väkivallan uhka ja väkivaltatilanteet voi mahdollisuuksien mukaan ehkäistä ennakolta. Jos työssä kuitenkin esiintyy työntekijään ja hänen terveyteensä kohdistuvaa haittaa tai muunlaista vaaraa aiheuttavaa häirintää tai epäasiallista kohtelua, työnantajan on ryhdyttävä toimiin epäkohdan poistamiseksi. Vakavissa tilanteissa on hyvä olla yhteydessä työnsuojeluvaltuutettuun.

Vastuu luokan ulkopuolisissa tilanteissa. Julkis- ja yksityisalojen toimihenkilöliiton koulunkäynninohjaajan oppaassa (2016, 16-17) mainitaan, että koulunkäynninohjaajat ohjaavat usein pienryhmää luokan ulkopuolella sijaitsevilla tiloilla. Opettajalla on aina vastuu myös luokkatilan ulkopuolella annettavasta opetuksesta. Sen vuoksi koulunkäynninohjaajan tulee aina ilmoittaa opettajalle, jos luokan ulkopuolella syntyy jonkinlainen vaaratilanne. Koulunkäynninohjaaja antaa luokan ulkopuolella tapahtuvaa pienryhmäopetusta aina opettajan antaman ohjeistuksen mukaisesti. Oikeuskäytäntöihin mentäessä lopputulos on kuitenkin usein se, että läsnäolija on tilanteessa korvausvelvollinen, vaikka vastuu olisikin määrätty muualle. Koulupäivien aikana vastuu välitunnin ja oppitunnin alkamisen välisen ajan valvonnasta kuuluu myös opettajalle. Jos opettaja ei tule välittömästi luokkaan välitunnin loputtua, vaan valvontavastuu siirretään koulunkäynninohjaajalle, on toimintatapa hyvin kyseenalainen. Luokassa saattaa olla käytäntö, jossa opettaja laittaa koulunkäynninohjaajan yksinään luokan ulkopuolelle oppilaan tai oppilaiden kanssa, jotka ovat tunnilla aggressiivisia tai haasteellisia. Koulunkäynninohjaajan pääasiallinen tehtävä on kuitenkin ohjata ja avustaa luokkatilanteessa. Luokassa ei saisi vallita toimintatapa, jossa vaikeat ja

haastavat asiat ulkoistetaan koulunkäynninohjaajan vastuulle. Perusopetuslaissa (628/1998) määritetään, että oppilas voidaan poistaa opetuksesta enintään jäljellä olevan työpäivän ajaksi. Perusteluna opetuksesta poistamiselle voi olla esimerkiksi vaara tai uhka siitä, että oppilaiden tai koulussa työskentelevän henkilön turvallisuus kärsii väkivaltaisen tai muuten uhkaavan käyttäytymisen takia. Poistamisen perusteena voi myös olla se, että opetus luokassa vaikeutuu kohtuuttomasti johtuen oppilaan häiritsevästä käyttäytymisestä. Näissä tilanteissa koulunkäynninohjaaja ei kuitenkaan saisi olla ainoana aikuisena luokan ulkopuolella uhkaavasti käyttäytyvän oppilaan kanssa. (em. 17.)

3.3 Koulunkäynninohjaajan työnkuvan määrittelyä

Merimaa ja Virtanen (2013, 6) määrittelevät koulunkäynninohjaajan kirjassa työnkuvaa seuraavasti: ”Koulunkäynninohjaajan työ on eri-ikäisten ja kulttuuritaustaltaan erilaisten oppilaiden ja opiskelijoiden avustamis-, kasvatusta-, ohjaus- ja huolenpitytyötä.” Kuten edellisessä luvussa kävi ilmi, koulunkäynninohjaajan työ perustuu perusopetuslakiin ja se on muodoltaan oppilashuollon tukitoimena järjestettävää koulunkäynnin ohjausta. (JHL 2011, 6). Koulunkäynninohjaajat tekevät työtään pääsääntöisesti opetus- sekä sosiaali- ja terveysalalla. Näillä aloilla työntekijältä vaaditaan asiakaslähtöisyyttä, vuorovaikutuksellista osallistumista, moraalista harkintaa sekä pyrkimystä kestävään kehitykseen. Koulunkäynninohjaajan työn keskeisenä tavoitteena on, että oppijasta tulisi omien edellytystensä mukaisesti selviytymiskykyinen ja aktiivinen yhteiskunnan jäsen. (Hiltunen, Hyytiäinen, Lindroos & Matero 2017, 24.) Koulunkäynninohjaajan työ on kehittynyt lähivuosisikymmenten aikana kapealaisesta avustamisesta kohti monipuolista oppilaiden kasvun ja kehityksen tukemista. Merimaan ja Virtasen (2013, 11) mukaan tämä monipuolistunut ja yhä laajeneva toimenkuva korostaa entisestään koulunkäynninohjaajan työn vastuullisuutta sekä merkitystä osana koulujen työyhteisöjä.

Koulunkäynninohjaajan työ perustuu humanistiseen elämäntavomukseen. Tämän mukaisesti ihminen nähdään kokonaisvaltaisena toimijana. Koulunkäynninohjaajan työtä ohjaavia arvoja ovat esimerkiksi yksilön arvokkuus, autonomia, empatia ja välittäminen. Koulunkäynninohjaajan tehtävät pitävät laajasti määriteltynä sisällään erilaisten, eri-ikäisten ja kulttuuritaustaltaan erilaisten ihmisten kasvun, kehityksen, toiminnan ja oppimisen tukemista, ohjaamista ja avustamista erilaisissa toimintaympäristöissä. Koulunkäynninohjaajan työn tavoitteena on ylläpitää sekä lisätä lapsen, nuoren tai aikuisen hyvinvointia. Tämän avulla heidän on mahdollista toimia optimaalisella tavalla omassa yhteisössään sekä kasvaa, kehittyä ja oppia omien yksilöllisten edellytystensä mukaisesti. Koulunkäynninohjaajan työtä ohjaavat vahvasti myös kasvatukselliset ja pedagogiset tavoitteet.

Koulunkäynninohjaajalta edellytetäänkin ihmisen kokonaisvaltaisen kehityksen tuntemusta sekä kasvatuksen ja oppimisen teoreettisten lähtökohtien huomioimista. (Merimaa & Virtanen 2013, 16.)

Vaikka ohjaaja työskentelee usein itsenäisesti esimerkiksi luokkatilan ulkopuolella, opetustyön päävastuu on kuitenkin aina opettajalla. Koulunkäynninohjaajan ammatissa keskeistä onkin sujuva yhteistyö opettajan kanssa. Ohjaaja voi työskennellä samanaikaisesti useiden, työtavoiltaan erilaisten opettajien kanssa. (em. 16.) Parhaimmillaan koulunkäynninohjaajan ja opettajan välinen yhteistyö on saumatonta yhdessä tekemistä, jossa esimerkiksi suunnitellaan oppitunteja ja valmistetaan tarvittavia materiaaleja yhdessä. Tilanteesta ja opettajasta riippuen koulunkäynninohjaaja on joissain luokissa suuremmassa roolissa, kun taas joissain luokissa enemmänkin eräänlaisena taustahenkilönä. Sujuvan yhteistyön takaamiseksi tärkeää on sekä koulunkäynninohjaajan että opettajan kyky ennakoida toisen käyttäytymistä. Tämä puolestaan edellyttää asioiden suunnittelemista sekä niistä sopimista yhteisesti. (Hiltunen, Hyytiäinen, Lindroos & Matero 2017, 24.) Merimaa ja Virtanen (2013, 16) määrittävät koulunkäynninohjaajan tärkeiksi yhteistyötahoiksi myös esimerkiksi koulupsykologin, eri terapeutit sekä oppilaiden perheet. Tämänkaltaisen moniammatillinen yhteistyö edellyttää koulunkäynninohjaajalta hyviä vuorovaikutustaitoja sekä joustavuutta muuttuvissa tilanteissa.

Koulunkäynninohjaajan vastuu on aina aikuisen vastuuta lapsesta. Koulunkäynninohjaajan työn tärkein osa on oppijan ohjaaminen. Ohjaajan työn tavoitteena on ohjata oppijaa oppimisprosessin eri vaiheissa niin, että ohjauksesta huolimatta oppijan omatoimisuus sekä itsenäisyys säilyvät. (Hiltunen, Hyytiäinen, Lindroos & Matero 2017, 24.) Tämä edellyttää koulunkäynninohjaajalta ihmisen fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen ja kielellisen kehityksen sekä niiden eri vaiheiden tuntemusta. Ohjaajan tulee ymmärtää myös kasvun eri osa-alueiden merkitys ihmisen kokonaiskehitykselle. Koulunkäynninohjaajan osaamiseen kuuluukin ikätasolle tyypillisen käyttäytymisen tunnistaminen sekä tätä kautta eri-ikäisten asiakkaiden kehityksen tukeminen. Koulunkäynninohjaaja havainnoi ja arvioi oppijan kehitystasoa sekä tuen tarvetta jokapäiväisessä työssään. Ohjaajan osaamisalueeseen kuuluu myös oppijan sairauksien sekä toimintakyvyn esteiden tunnistaminen ja huomioon ottaminen. Tämä puolestaan edellyttää sitä, että koulunkäynninohjaaja esimerkiksi tunnistaa ihmisen kehityksen tavallisimpia häiriöitä sekä kehityksen viivästymisen. (Merimaa & Virtanen 2013, 16.)

Opetushallituksen (2010, 34-35) määrittelemissä koulunkäynnin- ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajan ammattitutkinnon perusteissa mainitaan, että koulunkäynninohjaajan työn tavoitteena on hyvinvoiva lapsi, nuori tai aikuinen, joka voi toimia parhaalla mahdollisella tavalla yhteisössään sekä kasvaa, kehittyä ja oppia omien edellytystensä mukaisesti. Alan työtehtävät muuttuvat ja laaja-alastuvat jatkuvasti. Lapset ja nuoret tarvitsevat muuttuvassa yhteiskunnassa lähelleen turvallisia ammattitaitoisia aikuisia, jolla on aikaa ja kykyä läsnäoloon sekä välittämiseen.

Yhdessä muun koulun henkilöstön kanssa, koulunkäynninohjaajien tehtävänä on luoda turvallinen ja yhteisöllinen ilmapiiri, joka edistää lasten ja nuorten mielenterveyttä sekä ehkäisee mahdollista syrjäytymistä.

3.4 Koulunkäynninohjaajat aiemmissa tutkimuksissa

Tässä luvussa esittelen koulunkäynninohjaajiin liittyviä aiempia tutkimuksia, avaten ensin kotimaisia ja sen jälkeen ulkomaisia tutkimuksia. Suomessa koulunkäynninohjaajiin liittyen on tehty pääasiallisesti pro gradu- tutkimuksia. Tutkimuksissa tarkastelun pääpaino on opettajan ja koulunkäynninohjaajan välisessä yhteistyössä. Tutkimuksissa koulunkäynninohjaajan roolia tarkastellaan niin opettajien, opettajaopiskelijoiden kuin koulunkäynninohjaajien näkökulmasta. Kansainvälistä tutkimusta koulunkäynninohjaajista on tehty 2000-luvun puolella varsinkin Iso-Britanniassa. Tutkimuksissa painopiste on koulunkäynninohjaajan konkreettisissa vaikutuksissa esimerkiksi oppilaan oppimiseen sekä opettajan työtaakan keventämiseen. Ulkomaisissa tutkimuksissa on pitkään myös kyseenalaistettu koulunkäynninohjaajan myönteisiä vaikutuksia luokkahuonetilanteissa. Aiempien tutkimusten tarkastelu on mielestäni tärkeää, sillä sen avulla tämä työ voidaan liittää osaksi laajempaa kokonaisuutta. Aiemmat tutkimustulokset koskien koulunkäynninohjaajia ja heidän työtään antavat myös vertailupohjan tutkimukseni tuloksille.

3.4.1 Koulunkäynninohjaajan työstä tehdyt suomalaiset pro gradu- työt

Yksi koulunkäynninohjaajan ja opettajan väliseen yhteistyöhön liittyvistä pro gradu- tutkielmista on Sanna Meriläisen ja Asta Rauhalan (2013) tutkimus *Jaetun asiantuntijuuden toteutuminen moniammatillisessa yhteistyössä – Koulunkäynninohjaajien ja luokanopettajien kokemuksia*. Tutkimuksessaan Meriläinen ja Rauhala selvittivät, millaista koulunkäynninohjaajan ja luokanopettajan yhteistyö yleisopetuksen luokassa on ja minkälaisena koulunkäynninohjaajan asema näyttäytyy osana moniammatillista tiimiä. Tutkimuksessa etsittiin myös käytännön työkaluja koulunkäynninohjaajan ja luokanopettajan välisen yhteistyön kehittämiseen. Meriläinen ja Rauhala haastattelivat tutkimustaan varten viittä luokanopettajaa ja viittä koulunkäynninohjaajaa eri puolilta Suomea. Luokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien yhteistyöstä löytyi useita piirteitä jaetusta asiantuntijuudesta. Nämä liittyivät esimerkiksi yhteiseen keskusteluun työn tavoitteista ja arvoista, opettajan tietoisuuteen ohjaajan vahvuuksista, roolirajojen rikkomiseen, tasavertaisuuteen yhteistyössä sekä ohjaajan asiantuntijuuden monipuoliseen hyödyntämiseen. Tutkimuksen perusteella koulunkäynninohjaajien asema työyhteisössä on pääsääntöisesti arvostettu. Kuitenkin

myös kokemuksia arvostuksen puutteesta nousi esille. Arvostuksen saavuttamiseen vaikuttivat muun muassa ohjaajan oma toiminta sekä tämän persoona. Tutkimuksessa perehdyttiin erityisesti kahden eri ammattiryhmän väliseen yhteistyöhön ja siihen, mitä se molemmilta osapuolilta edellyttää. Tutkimuksen perusteella yhteistyö vaatii asiantuntijuuden jakamista sekä tasavertaisina työkumppaneina toimimista. Ajan riittäminen, toisen tunteminen ja vallitseva koulukulttuuri nähtiin sellaisina yhteistyön laatuun vaikuttavina tekijöinä, joihin opettaja tai ohjaaja eivät voi itse aina vaikuttaa. Yllättävänä piirteenä tutkimuksessa havaittiin, että koulunkäynninohjaajalle annetaan paljon pedagogista vastuuta ja jopa täysin ilman opettajan ohjeistusta. Ohjaaja saattoi esimerkiksi opettaa luokkaa itsenäisesti tai toimia sijaisopettajana. Joidenkin koulunkäynninohjaajien mielipide olikin, että he saavat liikaa opettajalle kuuluvaa vastuuta. (Meriläinen & Rauhala 2013, 56-93.)

Samassa veneessä me ollaan – käsityksiä luokanopettajan ja koulunkäyntiavustajan vuorovaikutuksesta ja yhteistyöstä on Nina Mäkelän (2005) pro gradu – tutkielma yleisopetuksessa toimivien koulunkäyntiavustajien käsityksistä luokanopettajan kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten luokanopettajan ohjaus sekä vuorovaikutusosaaminen vaikuttavat koulunkäyntiavustajan käytännön työhön. Intressinä tutkimuksen tekemiselle oli Mäkelän oma työkokemus erityisopettajana sekä koulunkäyntiavustajien kasvanut tarve integraation myötä. Mäkelä haastatteli tutkimustaan varten yhteensä seitsemää koulunkäyntiavustajaa. Saadun aineiston pohjalta muodostui kuusi erilaista vuorovaikutusta sekä yhteistyötä kuvaavaa merkityskategoriaa. Tärkeimmäksi merkityskategoriaksi nousi keskustelu vuorovaikutuksen perustana ja ylläpitäjänä. Ilman yhteistä keskustelua koulunkäyntiavustajan on mahdollon osallistua opetuksen tai tuntien suunnitteluun. Myös tunnin kulkuun osallistuminen mahdollisimman tehokkaalla tavalla hankaloituu ilman keskustelua opettajan kanssa. Opettajien kokemattomuus yhteistyön suhteen heijastui suoraan tutkimuksen tuloksiin. Jos opettaja panostaa koulunkäyntiavustajan kanssa tehtävään yhteistyöhön alusta alkaen, myös opettajan oma työ helpottuu ja rikastuu avustajan myötä. (Mäkelä 2005, 45-47.)

Kolmas opettajan ja koulunkäynninohjaajan välistä yhteistyötä käsittelevä tutkimus on Arto Kautiaisen (2016) erityispedagogiikan pro gradu- työ *Opettajan ja koulunkäynninohjaajan välinen yhteistyö ja vuorovaikutus – Jokaista arvostetaan sellasena kun se on ja niitä vahvuuksia, mitä sillä on ja sen tapaa tehdä sitä työtä*. Tutkimuksen toteutuksen taustalla oli Mäkelän (2005) tavoin peruskoulun voimakas muuttuminen sekä oppilaan tuen painopisteen siirtyminen yhä enemmän kohti lähikouluja ja tavallisia luokkia. Kautiainen kirjoittaa, että vaikkakin koulunkäynninohjaajan työnkuva on tämän muutoksen seurauksena laajentunut ja monipuolistunut, heidän ammatillinen asemansa on silti suhteellisen epäselvä. Tutkimukseen osallistui yhteensä neljä opettajaa ja neljä koulunkäynninohjaajaa, joita Kautiainen haastatteli teemahaastattelun avulla. Tutkimuksessa havaittiin, että opettajan ja koulunkäynninohjaajan välisellä yhteisellä suunnittelulla on hyvin

keskeinen vaikutus toimivan ja hyvän yhteistyön toteutumiselle. Ohjaajan ja opettajan yhteinen suunnittelu näkyy suoraan luokassa tapahtuvan vuorovaikutuksen laadussa. Tähän tuo kuitenkin oman haasteensa varsinkin yläkoulun puolella se, että koulunkäynninohjaaja voi työskennellä joka tunti eri opettajan kanssa. Tärkeimpiä Kautiaisen tekemiä havaintoja tutkimuksessa on, että opettajat eivät saa yliopistossa koulutusta koulunkäynninohjaajien kanssa työskentelyyn. Koulunkäynninohjaajien koulutuksessa yhteistyön tekemistä opettajan sekä muiden kasvatusalan ammattilaisten kanssa puolestaan painotetaan. Myös koulunkäyntiavustajien ammattinimikkeen muuttuminen koulunkäynninohjaajaksi on nostanut huolta opettajaprofession puolella. Opettajilla on pitkään ollut totuttu asema koulussa, oman alansa ammattilaisina. Ammattinimikkeen muutos on kuitenkin koulunkäynninohjaajien kannalta positiivinen asia, sillä sitä kautta he kykenevät vahvistamaan asemaansa koulun ammattilaisina. Tämä voi puolestaan vaikuttaa opettajan ja koulunkäynninohjaajan väliseen vuorovaikutukseen sekä yhteistyöhön parantavasti. (Kautiainen 2016, 20-49.)

Riitta Leikas ja Päivi Rantio (2003) tutkivat koulunkäyntiavustajan työn arkikäytänteitä työssään *Taiteilua opettajan ja oppilaan välissä – olla huomaamaton, mutta tehokas*. Leikkaan ja Rantion tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ja kuvailla koulunkäyntiavustajan työn arkikäytänteiden lisäksi myös opettajan ja koulunkäyntiavustajan välistä yhteistyötä. Tutkimuksen aineisto kerättiin havainnoimalla ja haastatteleamalla yhteensä 14 koulunkäyntiavustajaa. Lisäksi haastatteluaineistoa kerättiin myös opettajilta ja rehtoreilta. Aineiston pohjalta muodostui seitsemän erilaista koulunkäyntiavustajan tehtäväroolia. Nämä roolit nimettiin seuraavasti: *opettajan avustaja, oppilaan avustaja, oppimistilanteen ohjaaja, sijaisopettaja, kasvun tukija, erityisopetuksen tiimin jäsen ja joka paikan höylä*. Tiivistetysti ilmaistuna koulunkäyntiavustajan työ on tutkimuksen mukaan moniosaamista. Tämä moniosaaminen puolestaan edellyttää avustajalta keskeisen tietotaidon hallitsemista, laajuutta sekä monipuolisuutta. Taitojen ja tietojen ylläpitäminen puolestaan edellyttää alati kehittyvässä koulumaailmassa jatkuvaa kouluttautumista sekä itsensä kehittämistä. Tutkimuksen tuloksista voi päätellä, että keskeinen havainto on koulunkäyntiavustajan tehtävien vaihtelevuus riippuen siitä, työskenteleekö koulunkäyntiavustaja yleisopetuksen vai luokkamuotoisen erityisopetuksen luokassa. Yleisopetuksen puolella työskentelevät koulunkäyntiavustajat toimivat useammin ”joka paikan höylinä”, kun taas luokkamuotoisessa erityisopetuksessa työskentelevät avustajat olivat enemmänkin tasa-arvoisessa työpariasemassa. Tutkimuksen mukaan yksi koulunkäyntiavustajien tehtävärooleista oli sijaisopettajana toimiminen. Osa tutkimukseen osallistuneista opettajista ja rehtoreista pitivät koulunkäyntiavustajan käyttämistä opettajan sijaisena arveluttavana. Tästä huolimatta tutun ja turvallisen aikuisen toimiminen sijaisena koettiin kuitenkin yleisesti tärkeänä. Koulunkäyntiavustajat kokivat sijaisena toimimisen

ammattitaitonsa ja työkokemuksensa arvostamisena. Yhtenä havaintona Leikkaan ja Rantion tutkimuksessa oli koulunkäyntiavustajien vaihteleva osallistuminen tuntien suunnitteluun. Jotta opettaja ja koulunkäyntiavustaja voisivat ennakoida toistensa käyttäytymistä ja toteuttaa toimivaa yhteistyötä, edellyttää se nimenomaan yhteistä suunnittelua sekä asioista sopimista. (Leikas & Rantio 2003, 18-48.)

Koulunkäyntiavustajan erilaisia rooleja käsittelevä Teemu Likosen ja Marjut Mannisen (2006) pro gradu- työ kantaa nimeä *Koulunkäyntiavustajan roolit – luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien käsitykset koulunkäyntiavustajan työstä*. Tutkimuksensa aineiston pohjalta Likonen ja Manninen muodostivat kymmenen erilaista koulunkäyntiavustajan roolia. Nämä roolit ovat: *ammattilainen, arvokkaan työn tekijä, lasten avustaja, kasvattaja, opettajan yhteistyökumppani, opettajan työn helpottaja, näkymätön toimija, hierarkkisesti alempitasonen, mahdollinen lisärasite sekä mahdollinen opettajan työhön sotkeutuja*. Tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena ja siihen osallistui yhteensä 54 opettajaa ja opettajaopiskelijaa. Tutkimuksen mukaan luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien keskuudessa esiintyi melko vaihtelevia näkemyksiä koulunkäyntiavustajan työstä. Tämä kertoo puolestaan siitä, että koulunkäyntiavustajiin ja heidän työhönsä kohdistuu hyvin erilaisia rooliodotuksia. Likonen ja Manninen tekivät havainnon, jonka mukaan luokanopettajan muodostama käsitys koulunkäyntiavustajasta näkyy suoraan tavassa tehdä yhteistyössä. Luokanopettaja voi kokea ammatilliseen yhteistyöhön pyrkimisen merkityksellisenä tai tarpeettomana. Asennoituminen riippuu siitä, suhtautuuko opettaja koulunkäyntiavustajaan alansa ammattilaisena. Jos opettaja kokee yhteistyön tarpeettomana, kaksi oman alansa edustajaa tekee käytännössä rinnakkaista työtä vain omien tavoitteidensa eteen. Toinen vaihtoehto on, että opettaja ja avustaja jakavat saman tavoitteen ja pyrkivät sitä kohti yhteistuumiin. Luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa koulunkäyntiavustajan rooli todettiin kaiken kaikkiaan arvokkaaksi ja tärkeäksi. Tärkeyttä perusteltiin esimerkiksi sillä, että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on jatkuvassa kasvussa. Jatkotutkimusideana Likonen ja Manninen mainitsivat koulunkäyntiavustajien haastattelemisen tutkimuksensa tulosten pohjalta. (Likonen & Manninen 2006, 53-97.)

3.4.2 Ulkomaisia tutkimuksia

Koulunkäynninohjaaja-ammattinimikkeelle ei ole suoraa vastaavuutta englannin kielessä. Tutkimuksessa ja kirjallisuudessa käytettyjä nimikkeitä voivat olla *teaching assistant (TA)*, *teacher's aide* tai esimerkiksi *education asisstant (EA)*. (Cremin, Thomas & Vincett 2005, 3). Tämä aiheuttaakin oman haasteensa ulkomaisten, koulunkäynninohjaajan työtä käsittelevien tutkimusten

tulkintaan. Ulkomainen tutkimus koulunkäynninohjaajan työhön liittyen on pääasiassa Iso-Britanniassa tehtyä ja julkaistua. Näissä tutkimuksissa koulunkäynninohjaajasta käytetään nimitystä *teaching assistant* (TA). Suora käännös englanninkieliselle termille *assistant* on amanuenssi. Tässä tutkimuksessa käytän kuitenkin yleisen selkeyden vuoksi *teaching assistant* nimityksestä käännöstä *koulunkäynninohjaaja*. Englantilaisissa tutkimuksissa keskitytään pääasiallisesti koulunkäynninohjaajan työn konkreettisiin vaikutuksiin. Tässä luvussa esittelen muun muassa DISS (2009) ja EDTA (2011) tutkimukset, jotka ovat luonteeltaan pitkittäistutkimuksia. Niissä tarkastellaan koulunkäynninohjaajan työn vaikuttavuutta esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevien lasten oppimiseen sekä opettajan kokeman työtaakan määrään.

Kansainvälisesti laajin koulunkäynninohjaajista tehty tutkimus kantaa nimeä *The Deployment and Impact of Support Staff (DISS) Project* (Blatchford, Russell & Webster 2012). Tutkimus aloitettiin vuonna 2003 ja saatiin päätökseen 2009. DISS on ensimmäinen pitkittäistutkimus koulunkäynninohjaajien (*teaching assistant*) vaikutuksesta opettajiin, opettamiseen sekä oppilaiden oppimiseen, käyttäytymiseen ja kehitykseen. Tutkimuksen tarkoituksena oli erityisesti tarjota systemaattista ja tarkoin kohdennettua kuvausta koulunkäynninohjaajien antamasta tuesta kouluissa sekä seurata, kuinka tuen määrä ja laatu kehittyvät seurantavuosien aikana. Lisäksi tarkastelun kohteena oli koulun johdon sekä kouluyhteisön sisäisen kommunikaation vaikutus koulunkäynninohjaajien työhön. Tutkimus sijoittui ala- ja yläkouluihin sekä erityiskouluihin Englannissa ja Walesissa. DISS (2009) tutkimus on auttanut kehittämään kohdekouluissa varsinkin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta ja oppimista. Tutkimuksen aikana opettajien yhteistyö koulunkäynninohjaajien kanssa lisääntyi ja koulunkäynninohjaajaresurssi kouluissa kasvoi muutenkin vuosien 2003-2009 aikana. Yhtenä perusteluna koulunkäynninohjaajien lisääntyneelle tarpeelle oli erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrän säännöllinen kasvu. Suurin osa palkatuista koulunkäynninohjaajista oli naispuolisia, iältään 36 vuotiaita tai vanhempia. Yli kaksi kolmasosaa tutkimukseen osallistuneista koulunkäynninohjaajista teki säännöllisesti ylitoita ja lisätöiden määrä kasvoi vähitellen projektin aikana. Tutkimuksen mukaan koulunkäynninohjaajat olivat hyvin tyytyväisiä työhönsä ja kokivat itsensä sekä ammattikuntansa arvostetuiksi työyhteisössä. Eniten tyytymättömyyttä koulunkäynninohjaajissa herätti heidän saamansa palkka sekä koulutusmahdollisuuksien määrä. DISS tutkimuksen mukaan koulunkäynninohjaajien läsnäololla luokassa on selkeä vaikutus opettajien kokemaan työmäärään ja -taakkaan. Koulunkäynninohjaajilla on vaikutusta myös opettajien yleiseen työssä jaksamiseen sekä viihtyvyyteen. Opettajat kokevat, että koulunkäynninohjaajilla on erittäin positiivinen vaikutus opetuksen laatuun. Koulunkäynninohjaajien läsnäolo luokassa vaikuttaa myönteisesti esimerkiksi yleiseen työskentelyrauhaan sekä yksittäisen oppilaan saaman ohjauksen määrään. Yhdellä opettajalla ei ole samanlaisia resursseja huomioida

kaikkia oppilaita luokassa tasapuolisesti. Koulunkäynninohjaaja pystyy keskittämään huomiotaan paremmin yksittäisiin oppilaisiin, opettajan huolehtiessa koko luokan opetuksesta. (Blatchford, Russell & Webster 2012, 23-24.)

Julie Cozens (2014) käsittelee opinnäytetyössään *DISS* projektin (2003-2009) inspiroimana koulunkäynninohjaajien vaikutusta erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ohjaukseen. Tutkimuksessa keskiössä on koulunkäynninohjaajien oma näkökulma. Tutkimuksessaan *Appreciating the Contribution of Teaching Assistants (TAs)* Cozens toteaa, että uusimmat tulokset ovat väittäneet koulunkäynninohjaajilla olevan negatiivista vaikutusta oppijoiden kehitykseen. Oman tutkimuksensa aineiston hän on kerännyt haastattelemalla koulunkäynninohjaajia ryhmähaastattelun avulla ja keräämällä näin heidän omia käsityksiään sekä kokemuksiaan työnsä vaikutuksista. Tutkimuksessa käsitellään myös koulunkäynninohjaajien ammattikunnan kehitystä sekä syntyä. Cozens tarkastelee tutkimuksensa alussa ammattinimikkeen *teaching assistant (TA)* käyttöä. Se on yksi koulunkäynninohjaajia kuvaava nimike monien joukossa, mutta esiintyy yhä enenevässä määrin alaa käsittelevässä tutkimuksessa. Cozens käyttää *teaching assistant* nimikettä, sillä se kuvastaa parhaiten ohjaajien tämänhetkistä työnkuvaa. Koulunkäynninohjaajien pääasiallinen tehtävä on tutkimuksen mukaan olla luokassa oppilasta ja tämän kasvun sekä oppimisen tukemista varten. Koulunkäynninohjaajien määrä on kasvanut sitä mukaa, mitä enemmän kouluissa on syntynyt tarvetta erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden henkilökohtaiselle ohjaukselle. Lisäksi koulunkäynninohjaajia on palkattu helpottamaan opettajien työtaakkaa. Vuonna 2003 solmitun kansainvälisen, opettajaliiton ajaman sopimuksen (*Workload Agreement*) avulla haluttiin vähentää opettajien hallinnollisia velvollisuuksia. Tärkeä elementti tämän sopimuksen toteutuksessa oli koulunkäynninohjaajien avun lisääminen luokkaopetuksessa. Koulunkäynninohjaajia ei kuitenkaan täysin avoimesti vastaan, sillä heidän läsnäolonsa aiheutti joidenkin opettajien kohdalla lisää jännitettä ja kuormitusta. (Cozens 2014, 3-16.)

Tutkimuksessa havaittiin, että koulunkäynninohjaajilla on suuri vaikutus erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden pärjäämiselle yleisopetuksen luokissa. Koulunkäynninohjaajien ansiosta oppilaan on helppo tulla kouluun, keskittyä tunneilla, pysyä mukana muiden tahdissa sekä ylipäättään selviytyä päivittäisestä arjesta. Cozensin tutkimuksessa nousi esille myös toimivan yhteistyön tärkeys niin oppilaan kuin opettajan kanssa. Tutkimuksen perusteella jännitteitä työyhteisössä aiheutti ammattikunnan arvostuksen puute, palkkaus sekä työolosuhteet. Myös yleinen ajan puute sekä se, että koulunkäynninohjaajat eivät aina saaneet osallistua oppilaan kehityksen arviointiin saivat aikaan kielteisiä kokemuksia. Cozensin mukaan hänen tutkimuksensa tulokset yhtyvät joissain tietyissä kohdissa *DISS* projektin (2003-2009) tuloksiin. *DISS* tutkimus on kuitenkin hyvin laaja useamman vuoden projekti ja käsittelee asioita pääasiassa yleisellä tasolla. Cozensin tutkimus keskittyy

tarkastelemaan vain tiettyjen koulunkäynninohjaajien henkilökohtaisia kokemuksia sekä näkökulmia. Suunnittelu ja valmistautuminen nähtiin kuitenkin molemmissa tutkimuksissa tärkeinä koulunkäynninohjaajan työn onnistumisen kannalta. Jos koulunkäynninohjaajalla ei ole yhteistä suunnittelu-aikaa opettajan kanssa, vaikuttaa se ohjaajan valmistautuneisuuteen. Ilman suunnittelua koulunkäynninohjaaja ei voi toimia luokassa mahdollisimman tehokkaalla tavalla. Koulunkäynninohjaajan työn kannalta yhtenä tärkeimpänä tekijänä nähdäänkin tutkimuksen mukaan opettajan ja ohjaajan välinen yhteistyö sekä kommunikointi. (Cozens 2014, 159-160.)

DISS tutkimuksen (2003-2009) lisäksi yksi laajimmista koulunkäynninohjaajiin keskittyvistä englantilaisista tutkimuksista on *Effective Deployment of Teaching Assistants (EDTA)*, joka toteutettiin vuosien 2010 ja 2011 välisenä aikana. (Blatchford, Russell & Webster 2016). *EDTA* tutkimus toteutettiin *DISS* projektin jälkeen nousseiden kysymysten ja ongelmakohtien pohjalta. Tutkimuksella haluttiin saada aikaan käytännön muutoksia sekä työkaluja siihen, miten koulunkäynninohjaajien vaikuttavuutta kouluissa voitaisiin parantaa. Tutkimus toteutettiin eräänlaisena interventiona, jossa tutkijat osallistuivat koulun päivittäiseen arkeen ja työskentelivät opettajien sekä koulunkäynninohjaajien kanssa. *EDTA* tutkimuksessa tärkeäksi huomioksi nousi yhteisen suunnittelun ja toimivan yhteistyön merkitys tarkasteltaessa koulunkäynninohjaajan vaikuttavuutta luokkatyöskentelyssä. Tutkimuksessa todetaan, että opettajien saama koulutus koulunkäynninohjaajien kanssa työskentelyyn on hyvin vähäinen tai olematon. Koulunkäynninohjaajat kokivat, että heillä ei ole aikaa suunnitella ja valmistella opetusta tai käydä yhteisiä palautekeskusteluja opettajan kanssa. Tämän lisäksi koulunkäynninohjaajilla ei välttämättä ollut riittävää pedagogista tietopohjaa koskien opetettavia asioita tai oppilaan kanssa työskentelyä. Ohjaajat kokivat olevansa usein pimennossa tuntien kulusta ja sisällöstä. *EDTA* tutkimuksen tuloksena opettajat osoittivat enemmän huomiota erityistä tukea tarvitseville oppilaille, eivätkä he jääneet ainoastaan koulunkäynninohjaajan vastuulle. Tämä mahdollisti myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimisen laadun paranemisen. Tutkimuksen johdosta opettajat antoivat koulunkäynninohjaajille selkeämpiä ja yksityiskohtaisempia ohjeistuksia tuntien kulusta sekä siitä, mitä ohjaajilta odotettiin. Tutkimuksen tuloksena myös koulunkäynninohjaajien vuorovaikutus oppilaiden kanssa parani. *EDTA* tutkimuksen pääsanomana kouluille voidaan pitää sitä, että koulunkäynninohjaajien oikeanlaisella ohjeistuksella ja tarkoituksenmukaisella hyödyntämisellä on suuri merkitys oppilaille sekä koko työyhteisölle. (Blatchford, Russell & Webster 2016, 24-25.)

3.4.3 Aiempien tutkimusten yhteenvetoa

Koulunkäynninohjaajista tehdyissä aiemmissä tutkimuksissa, niin suomalaisissa pro gradu-tutkielmissa kuin ulkomaisissakin tutkimuksissa, yhdistyvät suurilta osin hyvin samankaltaiset havainnot. Tämä on jopa hieman yllättävää ottaen huomioon, että esimerkiksi kansainvälisessä tutkimuksessa koulunkäynninohjaajaa on tutkittu osittain erilaisesta näkökulmasta kuin suomalaisissa pro graduissa.

Toimiva kommunikaatio sekä sujuva yhteistyö opettajan ja koulunkäynninohjaajan välillä nähdään erittäin merkityksellisenä niin kansainvälisen kuin suomalaisenkin tutkimuksen valossa. Meriläinen & Rauhala (2013) löysivät omassa tutkimuksessaan useita jaetun asiantuntijuuden piirteitä tarkastellessaan koulunkäynninohjaajien ja opettajien välistä yhteistyötä. Keskusteleminen työn tavoitteista ja arvoista vahvistivat yhteistyötä. Aktiivisen keskustelun kautta opettaja oli myös tietoinen ohjaajan vahvuuksista ja koulunkäynninohjaaja pystyikin paremmin hyödyntämään omaa osaamistaan sekä asiantuntijuuttaan. Myös Mäkelän (2005) pro gradu- tutkielmassa keskustelu koettiin merkittävänä opettajan ja koulunkäynninohjaajan yhteistyötä kantavana elementtinä. Ilman yhteistä suunnittelua ja keskustelua koulunkäynninohjaajan on lähes mahdotonta tietää, mitä häneltä odotetaan. Tässä tapauksessa ohjaaja ei myöskään pysty toimimaan tehokkaalla ja oppilaan kannalta parhaalla mahdollisella tavalla. Opettajan taidottomuus hyödyntää koulunkäynninohjaajaa oikein koettiin useissa tutkimuksissa syyksi sille, minkä vuoksi yhteistyö kahden ammattilaisen välillä ei toimi. Kautiainen (2016) havaitsi omassa tutkimuksessaan, että syynä tälle voi yksinkertaisesti olla se, että opettajat eivät koulutuksensa aikana saa ohjeistusta koulunkäynninohjaajan kanssa työskentelyyn. Koulunkäynninohjaajien koulutuksessa opettajan kanssa tehtävää yhteistyötä osana työnkuvaa puolestaan korostetaan. Yhteneviä havaintoja oli myös *EDTA (Blatchford, Russell & Webster 2016)* tutkimuksen aikana, jossa opettajat totesivat saavansa todella vähän opastusta koulunkäynninohjaajan oikeanlaiseen hyödyntämiseen osana opetusta ja luokkatyöskentelyä. Myös Mäkelä (2005) koki opettajien kokemattomuuden yhteistyön suhteen heijastuvan suoraan tutkimuksen tuloksiin.

Tutkimuksien tuloksena koulunkäynninohjaajien työnkuvaan on havaittu kuuluvan useita erilaisia työtehtäviä sekä rooleja. Leikas ja Rantio (2003) totesivat koulunkäyntiavustajan olevan muun muassa opettajan avustaja, oppilaan avustaja, sijaisopettaja sekä joka paikan höylä. Lisäksi koulunkäyntiavustajan työtehtävän katsottiin riippuvan siitä, työskenteleekö hän yleisopetuksen vai luokkamuotoisen erityisopetuksen luokassa. Yleisopetuksen puolella toimiva avustaja koki toimivansa useammin eräänlaisena ”joka paikan höylänä”, kun taas erityisopetuksessa työskentelevät olivat enemmän tasa-arvoisessa työpariasemassa opettajan kanssa.

Koulunkäynninavustajan erilaisia rooleja löysivät myös Likonen ja Manninen (2006). He nimesivät koulunkäyntiavustajan *opettajan työn helpottajaksi*, jonka voi katsoa olevan yhtä Leikkaan ja Rantion luokittelun *opettajan avustaja* kanssa. Koulunkäyntiavustaja koettiin Likosen ja Mannisen tutkimuksen mukaan myös mahdolliseksi lisärasitteeksi ja opettajan työhön sotkeutujaksi. Myös Cozens (2014) mukaili tätä tutkimuksessaan todeten, että opettajat eivät ottaneet aina koulunkäynninohjaajia avoimesti vastaan. Joissakin opettajissa ohjaajan läsnäolo lisäsi jännitettä luokkatilassa sekä opettajan työn kuormittavuutta. Mäkelän (2005) kirjoittaa, että opettajan työ kuitenkin helpottuu ja rikastuu vähitellen, jos opettaja panostaa koulunkäyntiavustajan kanssa tehtävään yhteistyötön alusta alkaen.

Cozensin (2014) tutkimuksen mukaan koulunkäynninohjaajien pääasiallinen tehtävä on kuitenkin olla luokassa oppilasta ja tämän kasvun sekä oppimisen tukemista varten. Koulunkäynninohjaajien ansiosta oppilaan on helppo tulla kouluun, keskittyä tunneilla, pysyä mukana muiden tahdissa sekä ylipäättään selviytyä päivittäisestä arjesta. Myös DISS projektissa (Blatchford, Russell & Webster 2012) koettiin, että koulunkäynninohjaajilla on erittäin positiivinen vaikutus opetuksen laatuun ja oppimiseen. Koulunkäynninohjaajan läsnäolo luokassa vaikuttaa myönteisesti työrauhaan sekä yksittäisen oppilaan saaman ohjauksen määrään.

4 KOULU MUUTOKSESSA

Lähivuosikymmenten aikana suomalainen koulujärjestelmä on muuttunut ja kehittynyt opettajakeskeisestä, sulkeutuneesta järjestelmästä avoimempaan suuntaan. Oppilasmateriaali yleisopetuksen luokissa on muuttunut lähikouluajattelun sekä inklusion myötä. Koulun muutos on luonut tarpeen myös muille ammattilaisille ja ammattiryhmille opettajien lisäksi. Opettajan täytyy tehdä yhteistyötä, jotta yhä moninaisemmille oppilasryhmille saataisiin taattua heidän tarvitsemansa tuki. Näihin koulun muihin ammattilaisiin kuuluvat tärkeänä osana myös koulunkäynninohjaajat. Koulun muutoksen avaaminen on tärkeää tutkimuksen kannalta. Sen kautta on mahdollista ymmärtää, mikä koulun kehityksessä on saanut aikaan tarpeen koulunkäynninohjaajien hyödyntämiselle. Tässä luvussa avaan aluksi koulukulttuurissa sekä opettajuudessa tapahtunutta muutosta viimeisten vuosikymmenten aikana. Tarkastelen myös koulun muutosta kohti yhteistoiminnallisempaa organisaatiota. Lopuksi pohdin koulukulttuurissa tapahtunutta muutosta koulunkäynninohjaajan näkökulmasta.

4.1 *Eristyneisyyden koulukulttuuri*

Koulu on muuttunut yhä avoimempaan suuntaan viimeisten vuosikymmenten aikana. Tämä muutos on tapahtunut osana suurempaa yhteiskunnallista prosessia. Julkisilta palveluilta on lähivuosikymmeninä haluttu yhä enemmän riisua niin sanottua mystisyyden viittaa. Koulun muutos lähti liikkeelle 1970- luvulla, kun rinnakkaiskoulu muuttui kaikille tarkoitetuksi peruskouluksi. Oppikoulu oli perinteisesti toiminut virkamiesluokan sekä sivistyneistön koulutusta ja kouluttautumista varten. Tuohon aikaan myös opettajat nauttivat vielä tietynlaista koulutuksellista ylemmyyttä. Heidän toimintaansa oli vaikea kyseenalaistaa, eivätkä he olleet helposti lähestyttävissä. Koulun toiminta oli ympäröivältä maailmalta hyvin salattua ja tuntematonta. Koululaitoksella ei myöskään ollut tarvetta perustella toimintatapojaan oppilaiden vanhemmille, sillä heidän koulutustasonsa oli usein vaatimattomampi kuin opettajan. (Säntti 2008, 10.) Peruskouluksi muuttumisen myötä koulutusta alettiin pitää hyvin keskeisenä tekijänä kansakunnan modernisoitumisessa, vaurastumisessa sekä hyvinvoinnin lisääntymisessä. Oppikouluajoista poiketen peruskoulu otti vastaan uudenlaisia väestöryhmiä. Tämän myötä myös oppilashuollolliset

tehtävät korostuivat. 1990-luvulla koulun suljettujen ovien sisäpuolelle alettiin hiljalleen nähdä ja koulun toiminta ikään kuin läpivalaistui. Tähän liittyy Sängin mukaan myös yleinen koulutustason kasvu. Koska moni peruskoulusta eteenpäin lähtenyt kansalainen oli jo saanut korkeakoulutasoisen koulutuksen, heidän oli myös helpompi asettaa koululle vaatimuksia.

Koulu on altis yleisimmille suuntauksille ja ajattelutavoille. (Sahlberg 1997, 25). Yleisessä kasvuympäristössä sekä ihmisten elintavoissa tapahtuneet muutokset heijastuvatkin koulutyöhön. Esimerkiksi auktoriteettisuhteet ja perheiden merkitys koulun arjessa ovat yhteiskunnan kehityksen vuoksi muuttuneet. Nykypäivän koulussa opettaja ei erotu asemansa, koulutuksensa, ikänsä tai kokemuksensa perusteella samalla tavalla, kuin esimerkiksi joitakin vuosikymmeniä sitten. Tämän muutoksen myötä koulun merkitys tiedon ja osaamisen ”yksinvaltiaana” on kyseenalaistunut. (Sängti 2008, 10-11.) Voidaankin puhua eräänlaisesta koulukulttuurin muutoksesta. Koulukulttuurilla tarkoitetaan tässä tapauksessa kulttuuria, joka näkyy koulussa yleisesti jaettuina arvoina sekä erilaisina uskomuksina. Asiaina, joita ihmiset pitävät oikeina ja tosina. Kouluilla voikin tämän vuoksi olla toisistaan poikkeava kulttuuri. Tämän keskinäisen erilaisuuden puolestaan mahdollistaa se, että jokainen koulu on itsessään eräänlainen asiantuntijaorganisaatio. Koulun muutosta tarkastellessa muutosta hidastavia tekijöitä voikin ilmetä niin koulun organisaatiotasolla kuin yksilöllisellä tasolla, eli opettajan työssä. (Johnson 2007, 72-75.)

Tarkasteltaessa koulua muuttuvana organisaationa, esiin nousevat eristyneisyyden ja individualismin käsitteet. Kun koulussa vallitsee eristyneisyyden kulttuuri, sen on hyvin haasteellista toimia oppivana, alati itseään kehittävänä organisaationa. Tällainen koulun kehittyminen ja yhteisöön liittyvien ongelmien ratkaiseminen edellyttävät kollegiaalista päätöksentekoa. Käytännössä kehitystyössä tulisi hyödyntää mahdollisimman monen henkilön subjektiivisia kokemuksia sekä tietoja. Eristyneisyyden vallitessa muutoksen onnistuminen hankaloituu ja se luo rajat myös oppimiselle. Muutospyrkimykset voivat tuoda mukanaan yksilöllisyyden ja yksintekemisen tuomitsemisen. Yksilötasolle vietynä eristyneisyys koulussa voi johtua esimerkiksi opettajien psykologisista ominaisuuksista. Yksilöllisyydelle on kuitenkin tehtävä tilaa samalla tavalla kuin yhteistoiminnallisuudellekin puhuttaessa koulun ja opetuksen kehittämisestä. On myös ymmärrettävä, että oppilaiden tapaan opettajat ovat toisistaan poikkeavia persoonallisuuksia, jotka oppivat asioita eri tavoin eri tilanteissa. (Sahlberg 1997, 132-134.)

Tarkasteltaessa koulujen opettajakulttuureja, niissä ilmeneekin erilaisia individualismin muotoja. Individualismi on käsite, jolla koulua on lähivuosikymmenten saatossa usein kuvattu. Tämä ilmenee käytännössä esimerkiksi siinä, että opettajat saattavat kokeilla ehdotettuja, uusia opetusmenetelmiä itsenäisesti, omassa luokassaan. Opettajat voivat myös pohtia luokan hallintaan liittyviä ongelmia yksin ja valita yksilöllisiä keinoja arviointiin liittyvissä käytännöissä. Sahlberg

mainitsee (1997, 135-138) teoksessaan, että jos koulun kehittämisen tavoitteena on vähentää individualismia opettajakulttuurissa, täytyy muutoksen kohdistua työpaikan rakenteisiin yksilön sijaan. Vaikkakin individualismia ja eristyneisyyttä pidetään koulukulttuurin avoimuutta heikentävinä tekijöinä, niiden haitallisuutta ei ole pystytty täysin osoittamaan. Tutkimusten avulla ei ole pystytty näyttämään, mistä opettajien halu tehdä opettamiseen liittyviä asioita yksinään johtuu. Opettajan individualismiin liittyviä asioita pidetään kuitenkin enemmän haittatekijöinä, kuin vahvuuksina koulun toiminnalle. Koulun kehittämistyössä täytyisi kuitenkin pystyä samanaikaisesti vaalimaan sekä individualismia että yhteistoiminnallisuutta.

Johnsonin (2007, 79-80) mukaan muutoksen onnistuminen ja aikaan saaminen edellyttävät ennen kaikkea muutoshalukkuutta. Lisäksi muutoksen tulee olla yksilölle jollain tavalla merkityksellinen, jotta sen aikaan saaminen olisi mahdollista. Koulusta puhuttaessa se edellyttää myös huomattavaa muutosta yksilöiden välisissä vuorovaikutussuhteissa sekä niiden taustalla olevissa uskomuksissa, asenteissa, normeissa ja valtarakenteissa. Ainoastaan rakenteelliset uudistukset eivät kuitenkaan riitä, sillä ennen kaikkea tarvitaan muutosta koulun kulttuuriin sekä yleisiin ajattelutapoihin.

4.2 Yksityisyyttä vaalivasta opettajasta kohti yhteistoiminnallisuutta

Kuten edellisessä luvussa todettiin, koulu on aina tietyn sosiaalisen kulttuurin osa. Koululla on myös omat perinteensä sekä norminsa, jonka mukaan se järjestelmänä toimii. Koulu noudattaa hyvin pitkälle ulottuvan kehityksen aikana muovautuneita toimintatapoja. Opettaja puolestaan toimii yksilönä osana koulua. Tästä johtuen opettaja ei voi toteuttaa pelkästään omia tottumuksiaan tai mieltymyksiään. Opettajan toimintaa ei myöskään voida ymmärtää ilman, että sitä tarkastellaan osana kulttuuria. (Heikkinen, Moilanen & Räihä 1999, 9.) Tätä näkemystä puoltaa myös Luukkainen (2004, 91) kirjoittamalla opettajuuden olevan kulttuurisidonnaista ja ilmenevän siksi erilaisena eri yhteiskunnissa. Opettajuus terminä kiinnittyy opettajan työn eri osa-alueisiin ja onkin näin ollen kuva opettajan työstä. Tiivistettynä voidaan sanoa, että opettajuus on käsitys opettajan tehtävästä yhteiskunnassa. Samaan aikaan, kun yhteiskunta muuttuu jatkuvasti ympärillämme, myös opettajuus muuttuu.

Luukkaisen (2004, 90) mukaan opettajan ammatista voidaan käyttää termiä professio. Opettajan ammattiin sisältyy laaja yhteiskunnallinen vastuu sekä sellaisten palvelujen tuottaminen, jotka ovat hyvin olennaisia yhteiskunnan hyvinvoinnin kannalta. Nämä palvelut on kytketty ja rajattu tiukasti ammatillisen autonomian alaisuuteen, sillä opettajan pätevyyttä määrittäviä kriteereitä kontrolloidaan tarkasti määritellyillä säädöksillä. Professionaalisuutta puoltaa myös se, että

opettajilla on erityisasiantuntemusta. Opettajan ammattiin katsotaan liittyvän sellaista ammatillista tietoa, joka on saavutettavissa vain erikoistumalla. Opettajan asema yhteiskunnassa perustuikin pitkään sekä erikoistuneeseen, tiedeperustaiseen koulutukseen. Vastuullinen itsenäisyys ja vahva eettisyys, sekä tähän eettisyyteen sitoutumien kuuluvat opettajan professionaalisuuteen. Opettajan eettisellä sitoutumisella tarkoitetaan tässä yhteydessä jatkuvaa työskentelyä oppilaan sekä yhteiskunnan hyväksi. Kohti autonomista professiota opettajan ammatti alkoi kehittyä 1960-luvulta lähtien. Opettajat toimivat eristyksissä muista, omissa luokissaan. Tuolloin opettaminen koettiin ainutlaatuisena, yksilöön kohdistuvana haasteena, eikä sen perinteitä osattu kyseenalaistaa. Opettajankoulutuksen kesto pidentyi ja opettajien palkka parani. Siitä huolimatta professionaalinen autonomia esti innovaatioiden syntymisen ja sitä kautta myös koulun kehittämisen. Vertaistutorointi tunnettiin lähinnä auttavana keinona epäpäteville sekä noviisiopettajille. Kokeneet ja kauan opettajan työtä tehneet eivät tarvinneet ulkopuolista apua, vaan sulkeutuivat enemmänkin omiin luokkatiloihinsa. (Luukkainen 2004, 57-58.)

1980-luvulle tultaessa koulunkäynti muuttui monimutkaisemmaksi. Tässä vaiheessa syntyi autonomisen professionaalisuuden rinnalle kollegiaalinen professionalismismi. Tiedon räjähdysen omainen kasvu aiheutti tarpeen luoda yhteistoiminnallista kulttuuria ongelmien ratkaisemiseksi. Opettajien täytyi opetella opettamaan tavalla, johon he eivät olleet aiemmin tottuneet. Luukkainen (em. 57-58) kirjoittaa opettajuuden tämänhetkiseen ajanjaksoon kuuluvan sosiaalisia, taloudellisia, poliittisia ja kulttuurisia muutoksia. Opettajien täytyy tästä johtuen työskennellä yhä monimuotoisemmassa yhteisössä. Yhteistyötä tuleekin laajentaa koulun lisäksi myös sen ulkopuolelle, oppilaiden vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Tarvitaan halua kehittää opetusta ja koulua. Ristiriita menneisyyden ja nykyisyyden välillä niin yksilö- kuin yhteisötasolla syntyy Luukkaisen (2004, 67-70) mukaan siitä, että vastoin perinnettä, opettajuuden haasteet muuttavatkin professiota kohti yhteistyötä ja kollegiaalista toimintatapaa. Tämä muutos puolestaan ilmenee opettajien väsymisenä. Opettajan ammatin professionaalisuuden vaaliminen sekä sen korostaminen opettajakunnan sisällä ovat voineet osaltaan johtaa yhteistyön esteisiin. Tästä on voinut olla seurauksena esimerkiksi se, että muita ammattiryhmiä on aikanaan hieman vastahakoisesti päästetty kouluun ja onkin mieluummin lähetetty lapsi tai nuori koulun ulkopuolelle.

Opettajuuden muuttumisen sekä uudistumisen esteenä voi olla opettajan kokema epävarmuus. Epävarmuus on sopivassa määrin luonnollinen osa opetustyötä, sillä opetustyö on kuitenkin luonteeltaan hyvin ennalta-arvaamatonta ja alati muuttuvaa. Opettaja ottaa riskejä niissä tilanteissa, joissa hän kokeilee uusia opetusmenetelmiä ja kehittää opetustaan muutenkin uuteen suuntaan. Riskien ottaminen puolestaan lisää epävarmuutta ja tämän epävarmuuden opettajat voivat kokea ahdistavana sekä pelottavana. Opettajien työssä kokema epävarmuus, opetuksen eristyneisyyden

kulttuuri sekä tästä aiheutuvat yhteistyön esteet voidaankin nähdä kulkevan käsi kädessä. (Sahlberg 1997, 132.) Johnsonin (2007, 73-74) mukaan itsenäisyyttään suojeleva opettaja saattaa jopa sivuuttaa perustellut didaktiset näkemykset tai esimerkiksi opettajankoulutuksessa saamansa opit. Opettaja voi toimia luokassa omien, esimerkiksi kouluaikeisten kokemustensa perusteella.

Koulukulttuurille tyypillistä eristäytyneisyyttä ja epävarmuutta ei pitäisi kuitenkaan Sahlbergin (1997, 136-137) mielestä yleistää vain opettajien persoonallisista ominaisuuksista johtuvaksi ongelmaksi. Se tulisi nähdä koko järjestelmän ongelmana. Vaikkakin muutosten vastustaminen saattaa johtua opettajan psykologisista ominaisuuksista, siihen vaikuttavat myös suuresti koulun sosiaaliset olosuhteet sekä fyysiset rakenteet. Lapinoja ja Heikkinen (2006, 144-147) näkevätkin yhtenä perusteluna opettajan autonomisuudelle kasvatuksen ilmiön ja tarkoituksen. Kasvatuksen tarkoitus ei ole pelkästään toistaa uudestaan jo olemassa olevaa, tai esimerkiksi siirtää perinteitä ja kulttuuria sellaisenaan. Kasvatuksen avulla voidaan löytää uusia tapoja olla, elää ja toimia. Opettajalla on mahdollisuus käyttää opetusmenetelmiä ja tapoja haluamallaan tavalla, joka tukee puolestaan edelleen autonomisuuden leimaa.

Nykypäivän koulu asettaa opettajuudelle kuitenkin aivan uudenlaisia haasteita. Opettajan työ siirtyy luokahuoneista kohti verkostoja, projekteja ja sähköisten viestimien välityksellä tapahtuvia dialogeja. Kaikki oppiminen ja opetus eivät tapahdu enää kasvokkain, samojen seinien sisäpuolella. Tämä tilanne vaatiikin opettajalta joustavuutta, kykyä ottaa riskejä, luovuutta, innovatiivisuutta sekä kykyä yhteistyöhön ja suunnitteluun. Opettajan tulee oman työnsä analysoinnin ja arvioinnin lisäksi kehittää opettajuuttaan myös yksin sekä yhdessä muiden työyhteisöön kuuluvien jäsenten kanssa. Yhdessä toimiminen edellyttää luokahuoneen oven raottamista sekä muiden koulussa työskentelevien ammattiosaamisen ottamista osaksi opetusta. (Luukkainen 2004, 88.)

Jotta koulua voitaisiin kehittää, sen tulisi toimia yhtenäisenä joukkueena. Jos toiminta ei lähde yhteisöllisyydestä, oppilaitoksen sisälle muodostuu erilaisia osakulttuureja, jotka voivat vaihdella hyvinkin paljon opettajien välillä. Aidosti yhteistoiminnallinen toimintatapa edellyttää jäseniltään erilaisten mielipiteiden sietämistä, kykyä kuunnella, kysyä sekä kyseenalaistaa. Lisäksi jokaisen jäsenen tulisi omalta osaltaan ottaa vastuu yhteistoiminnallisuuteen pyrkimisestä ja sen onnistumisesta. Parhaimmillaan hyvin toimiva, avoin vuorovaikutus voi johtaa monipuoliseen opetussuunnitelman toteutumiseen. Siinä tuetaan yhteistyötä tekemällä kaikkien erilaisten oppilaiden persoonallisuuden kehittymistä ja oppimista. (Luukkainen 2004, 105-106.) Linnankylä ja Kankaanranta (1999, 149) määrittelevät teoksessaan pedagogisen yhteistyön olevan parhaimmillaan yhdessä tekemistä, jossa ratkaistaan ongelmia sekä ponnistellaan yhdessä paremman aikaansaamiseksi.

Yhteistoiminnallisuudesta tulee luonteva osa opettajan toimintaa vasta sitten, kun hänen omat, yksilölliset resurssinsa eivät yksinään riitä. Yhteistoiminnalliseen työskentelyyn kuuluu oman

toiminnan paljastaminen ja saattaminen näkyväksi. Tämän tehdessään opettaja ottaa riskin, että hänen omat ammatilliset taitonsa eivät olekaan tilanteessa riittävät ja se näkyy muille. Opettajan tulisi kuitenkin luopua auktoriteetin roolistaan, asettua oppijan rooliin ja laajentaa omia vuorovaikutustahojaan. (Luukkainen 2004, 103-104.) Yhteistyössä toimiminen edellyttää sitä, että opettajien tulee saavuttaa yhteisymmärrys kollegoidensa kanssa eri opetustavoista ja menetelmistä. Yhteistyön avulla opettajat saavat myös moraalista tukea päätöksiensä tekemisessä, voivat jaa työtaakkaansa kollegoiden kesken sekä mahdollisesti välttää päällekkäisen työn tekemisen. (Hämäläinen 2004, 19-21.)

4.3 Koulunkäynninohjaaja koulun muutoksessa

Tutkimuksen johdannossa tuli esille, että nykypäivän koulujärjestelmässä pyritään eroon erityisopetuksen pienryhmistä ja integroimaan tukea tarvitsevat oppilaat yleisopetuksen luokkiin. Tämän suuntauksen myötä koulukäynninohjaajien rooli oppilaille annettavana tukimuotona kasvaa. Integraatio on yksi välivaihe kohti inklusiota. Inklusiolla tarkoitetaan koulua, joka on kaikille yhteinen. Inklusion vallitessa koulujärjestelmässä ei ole erillisiä erityiskouluja tai erityisluokkia. Joustamattomat opetusjärjestelyt sekä perinteinen luokka- ja opettajakeskeinen tapa työskennellä ovat vaikeuttaneet osaltaan inklusiivisen opetuksen edistymistä. Koulun kehittäminen kohti inklusiota on jatkuva prosessi. Prosessi vaatii koululta joustavuutta sekä oman toiminnan jatkuvaa uudelleen arviointia. Huomiota tulisi kiinnittää niin opettajien osaamiseen ja vahvuuksiin kuin saatavilla oleviin avustajiin. Riittävät henkilöresurssit ovatkin välttämätön edellytys esimerkiksi ryhmäytymisen onnistumiselle heterogeenisessä perusopetusryhmässä. Inklusiivisen koulun periaatteiden toteutuminen ja toteuttaminen edellyttävät riittävien henkilöresurssien lisäksi ennen kaikkea henkilökunnan välistä, toimivaa yhteistyötä. (Naukarinen & Ladonlahti 2001, 102-107; Ikonen, Juvonen & Ojala 2002, 32.) Koulussa työskentelee hyvin koulutettuja asiantuntijoita, joiden asiantuntijuuden hyödyntämistä ja tasa-arvoista kohtelua voidaan pitää lähtökohtina yhteisessä päätöksenteossa. Yhteistyötä tekemällä yhdistetäänkin ammatillista oppimista sekä ammattitaidon yhdistämistä, joka on yhteisöllisen oppimisen keskeinen periaate. (Luukkainen 2004, 110-116.)

Yhteistoiminnallisuuden kulttuuri koskee koulussa opettajien keskinäisen yhteistyön lisäksi myös muiden koulun henkilökunnan jäsenten kanssa tehtävää yhteistyötä. Koulunkäynninohjaaja ja opettaja voivat toteuttaa yhteistoiminnallisuuden periaatteita, vaikka koulutustausta ja työnkuva eroavatkin toisistaan. Sujuva yhteistyö opettajan ja koulunkäynninohjaajan välillä ei kuitenkaan synny automaattisesti. (Jylhä 2002, 196.) Niemen (1998, 51) mukaan koulun toimintatapoihin eli

koulukulttuuriin sekä opettajien opittuihin ammattikäytäntöihin liittyy useita tekijöitä, jotka saavat kehityksen jumittamaan paikallaan. Opettajat ovat oppineet oman koulutuksensa aikana tietynlaisia metodeja, joita toteuttavat myöhemmin työssään. Heillä on myös omien kokemusiansa kautta syntynyt käsitys siitä, miten oppilaat oppivat parhaiten. Jylhä (2002, 196) toteaaakin, että opettajien tulisi saada koulutusta ja ohjeistusta siihen, miten koulunkäynninohjaajaa voisi hyödyntää tehokkaasti oppimisen tukena. Usein törmätäänkin tilanteeseen, jossa opettajalla ei ole tarvittavia työkaluja kohdata koulunkäynninohjaajaa tai nähdä hänen todellista potentiaaliaan esimerkiksi oppilaiden ohjaukseen liittyen. Sujuva yhteistyö ei kuitenkaan voi kasautua yksin opettajan vastuulle. Se vaatii panostusta myös koulunkäynninohjaajalta, jonka oma asennoituminen ja aktiivisuus vaikuttavat osaltaan yhteistyön laatuun.

Kasvatuksen ja koulutuksen perustehtävänä on muutos. Tällä muutoksella tarkoitetaan oppimista, kasvua sekä kehitystä. (Vanhakkala-Ruoho 2006, 130). Näin ollen myös koulun on muututtava kehittyvän yhteiskunnan mukana. Koulun mukana muuttuvat myös sen opettajat sekä muu henkilökunta. Jotta koulussa voitaisiin toteuttaa kaikille yhteisen koulun periaatteita, tulee koulun ammattilaistenkin toteuttaa niitä omassa työssään. Koulunkäynninohjaajat ovat tärkeä osa yhteistoiminnallista koulukulttuuria sekä koulun moniammatillista tiimiä. Koulunkäynninohjaajat toimivat osana käytännön työtään tiiviissä yhteistyössä niin opettajien kuin muiden koulutyöhön kuuluvien ammattilaisten kanssa. (Ladonlahti & Naukkarinen 2001, 110-112.) Yhteistyön tekeminen on vielä eri asia verrattuna sujuvan yhteistyön toteuttamiseen. Se vaatii opettajalta koulunkäynninohjaajan päästämistä osaksi luokkaansa. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että opettajan tulee hyväksyä rinnalleen toinen ammattilainen, joka omaa kuitenkin eri koulutustaustan. Kuten aiemmin tässä luvussa tuli esille, sujuvan yhteistyön toteuttaminen edellyttää myös koulunkäynninohjaajan antamaa panosta.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa avaan ensin tutkimukseni tarkoitusta sekä tutkimukselle asettamiani tehtäviä. Sen jälkeen siirryn esittelemään aluksi yleisemmällä tasolla tutkimukseni menetelmäpohjaa. Lähden liikkeelle laadullisen tutkimuksen ominaisuuksista koko tutkimusta kantavana perustana. Tämän jälkeen käsittelen sähköisen kyselylomakkeen ja sosiaalisen median käyttämistä aineiston keruussa, esitellen myös tutkimukseni kyselylomakkeen muodostamisprosessin. Luvun loppupuolella perehdyn sisällönanalyysiin ja temaattiseen sisällönanalyysiin laadullisen aineiston analyysimenetelminä. Viimeisenä avaan vielä oman aineistoni analyysin eri vaiheita. Kaiken kaikkiaan tämä luku toimii tärkeänä pohjustuksena ennen varsinaisten tutkimusten tulosten esittelyä.

5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen pääasiallisena tarkoituksena on saada koulunkäynninohjaajien oma ääni kuuluviin. Koulunkäynninohjaajalla on oman alansa ammattilaisina sellaista kokemuksellista tietoa, jota olisi muuten sellaisenaan lähes mahdotonta saada. Tässä tutkimuksessa keskiössä ovat koulunkäynninohjaajien subjektiiviset kokemukset. Tutkimukseni avulla haluan selvittää, mistä koulunkäynninohjaajien käytännön työnkuva koostuu ja vastaako se ohjaajien omia odotuksia. Lisäksi haluan tarkastella koulunkäynninohjaajien kokemuksia opettajan sijaisuuksien tekemiseen liittyen. Näihin edellä mainittuihin tehtäviin pyrin löytämään tuoreita näkökulmia seuraavien tutkimuskysymysten kautta.

1. Mistä työtehtävistä koulunkäynninohjaajan käytännön työnkuva muodostuu?
2. Vastaako koulunkäynninohjaajan käytännön työnkuva hänen omia odotuksiaan?
3. Miten koulunkäynninohjaajat kokevat opettajien sijaisuuksien tekemisen?

5.2 Tutkimusmenetelmä

Menetelmällisten kysymysten pohtiminen on Erosen, Syrjäläisen ja Värriin (2007, 8) mukaan oleellinen osa tutkimustyötä. Jotta kerätystä aineistossa olevat havainnot on mahdollista erottaa

tutkimuksen varsinaisista tuloksista, tutkimukselle tarvitaan selkeä tutkimusmetodi eli menetelmä. Tutkimusmenetelmä koostuu niistä käytännöistä sekä operaatioista, joiden avulla tutkija tuottaa havaintoja. Metodi muodostuu myös säännöistä, joiden mukaan näitä tuotettuja havaintoja voidaan edelleen muokata sekä tulkita. (Alasuutari 1993, 64.) Tämä tutkimus on toteutettu kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen menetelmiä hyödyntäen. Tarkoituksenani on saada yksittäisen koulunkäynninohjaajan ääni kuuluviin tutkimalla hänen omia kokemuksiaan. Laadullisen tutkimuksen avulla pyritäänkin juuri inhimillisen ymmärryksen lisäämiseen. (Eronen, Syrjäläinen & Värri 2007, 8). Mielenkiintoni kohdistuu tässä tutkimuksessa koulunkäynninohjaajiin oman työnsä asiantuntijoina sekä heidän subjektiivisiin kokemuksiinsa. Koulunkäynninohjaajilla on ainutlaatuista kokemuksellista tietoa, jota olisi muuten sellaisenaan lähes mahdotonta saada. Hirsjärven (2009, 160-161) mukaan yksilöiden omia kokemuksia tutkittaessa on otettava huomioon, että ne ovat aina jossain määrin kielen sekä subjektiivisten merkitysten värittämiä. Tutkijan tulee siis tiedostaa, että yksilöiden kokemuksia tutkimalla ei voi tehdä yleistettäviä päätelmiä ympäröivästä todellisuudesta sellaisenaan. Kokemuksia tulee aina tarkastella subjektiivisina kuvauksina todellisuudesta. Eronen, Syrjäläinen ja Värri (2007, 8-9) kirjoittavat, että näitä subjektiivisia kuvauksia tulkitsemalla voidaan kuitenkin lisätä ymmärrystä ihmisten arjesta. Tulkinta syntyy parhaimmalla mahdollisella tavalla silloin, kun tutkija käy vuoropuhelua saamiensa tulosten ja teorian välillä. Hyvän laadullisen tutkimuksen ydin onkin siinä, kykeneekö tutkija tutkimustehtävän pohjalta muodostamaan kokonaisuuden, joka sisältää uutta tietoa sekä ymmärrystä tutkimuksen kohteesta.

Tämän tutkimuksen sijoittaminen jollekin tarkasti rajatulle tieteenfilosofian kentälle on haasteellista. Kvalitatiivisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu, että jokainen tutkija tuo omalla tutkimuksellaan jotain uutta aiempaan tutkimusperinteeseen. Valmiin teorian asettaminen uuteen tutkimukseen sellaisenaan on myös lähes mahdotonta. Tässä tutkimuksessa taustavaikuttajana toimii fenomenologis-hermeneuttinen filosofia. Fenomenologis- hermeneuttisessa tutkimusperinteessä ihminen on sekä tutkimuksen kohteena, että tutkijana. Tutkimuksen teon kannalta keskeinen käsite fenomenologisessa sekä hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä on kokemus. Fenomenologiseen filosofiaan nojautuen tutkimuksen kohteena voidaankin pitää kokemuksen tutkimista. Tätä kyseistä tutkimusta on kuitenkin haasteellista luokitella täysin fenomenologiaan kuuluvaksi, sillä siinä tutkimuksen varsinaiseksi kohteeksi muotoutuvat inhimillisen kokemuksen merkitykset. Fenomenologisen tutkimusajattelun mukaan yksilön kokemuksia ei voida ymmärtää täysin ilman niiden taustalla olevia merkityksiä. Fenomenologisen tutkimuksen filosofia tukee kuitenkin tutkimustani siinä mielessä, että se on eräänlaista yksittäiseen suuntautuvaa paikallistutkimusta. Siinä ei niinkään pyritä saamaan aikaiseksi kaiken kattavia yleistyksiä, vaan ymmärtämään tutkittavan kohteen sen hetkistä merkitysmaailmaa. Tutkimusta tehdessä tulee kuitenkin muistaa, että tutkittavan

ilmiön olemusta ei voida saavuttaa sellaisenaan, sillä tieto on aina yhteydessä inhimilliseen ja älylliseen toimintaan. Fenomenologiseen filosofiaan perustuvan tutkimuksen periaatteena onkin, että ilmiötä tarkastellaan ilmiönä itsenään. Hermeneuttinen ulottuvuus tutkimuksen taustalle tulee puolestaan siinä vaiheessa, kun tutkimuskohdetta ryhdytään tulkitsemaan. Hermeneutiikan kautta tutkija etsii tulkinnalle mahdollisia sääntöjä. Hermeneuttisella ymmärtämisellä tarkoitetaan tässä tapauksessa ilmiöiden merkitysten oivaltamista. Hermeneutiikassa ymmärtäminen nähdään aina tulkintana ja kaiken ymmärtämisen taustalla on jo jotain aiemmin ymmärrettyä. Tämä aiemmin ymmärretty on toisin sanoen esiymmärrys, jonka pohjalle perustamme oman ymmärryksemme tulkittavasta asiasta. Hermeneutiikassa ymmärtäminen nähdäänkin eräänlaisena kehämäisenä liikkeenä. Tähän pohjaten yksittäisen ihmisen kokemusmaailmaa tulkittaessa tutkimuksen päämenetelmää voidaan kutsua tulkinnaksi. (Júden- Tupakka 2007, 62; Moilanen & Räihä 1999, 53; Sarajarvi & Tuomi 2018, 31-33; Varto 1996.)

Vaikkakin tutkimukseni on pääosin kvalitatiivista ja edellä kuvailtuun fenomenologis-hermeneuttiseen filosofiaan pohjautuvaa, siinä on myös joitain kvantitatiivisia eli määrällisiä piirteitä. Nykyisin tutkimustehtävän katsotaankin sanelevan, millaisia menetelmiä hyödyntämällä tutkija saa parhaiten vastauksia asettamiinsa tutkimuskysymyksiin. Erottelu laadullisen ja määrällisen tutkimuksen välillä ei ole enää niin jyrkkää kuin aiemmin. (Eronen, Syrjäläinen & Värri 2007, 7; Toivonen 1999, 125.) Alasuutari (1993, 39) tukee tätä näkemystä mainitsemalla, että laadullinen tutkimus voi sisältää myös kvantitatiivisia osatarkasteluja. Tällaista osatarkastelua voi esiintyä esimerkiksi aineiston analysoinnin yhteydessä, jossa kerättyä aineistoa luokitellaan alustavasti määrän mukaan ja esitetään tutkimuksen raportissa taulukkona. Kuten tässäkin tutkimuksessa, määrän mukaan luokittelu voi toimia pohjana varsinaisen laadullisen aineiston tulkinnalle.

5.3 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys määrittää sen, millaisen aineiston tutkija kerää ja millaista menetelmää sen analysoimisessa kannattaa käyttää. Päinvastaisesti ajateltuna myös kerätyn aineiston luonne voi asettaa rajoituksia sille, millainen tutkimuksen teoreettisesta viitekehuksesta muodostuu ja millaisia metodisia ratkaisuja tutkija voi käyttää. (Alasuutari 1993, 66.) Tämä tutkimus on muototutunut hyvin pitkälti kerätyn aineiston ja sen laadun ympärille. Keräsin tutkimukseni aineiston käyttämällä sähköistä kyselylomaketta, jonka internetlinkin jaoin Facebookissa koulunkäynninohjaajien suljetussa ryhmässä. Päädyin kyseiseen aineistonkeruumenetelmään, sillä halusin kartoittaa tutkimuksessani koulunkäynninohjaajien omia autenttisia ajatuksia sekä kokemuksia. Lisäksi halusin tavoittaa aineistonkeruutavallani mahdollisimman laajan

vastaajakunnan. Kyselyyn verrattuna havainnointia tai vapaata haastattelua puolustetaan Mäkelän (1990, 49-50) mukaan usein sillä, että ne tuottavat jossain määrin aidompaa tietoa. Lomakevastaukset ovat kuitenkin yhtä totta tai epätotta, kuin syvähaastattelulla saadut vastauksetkin. Haastattelun kaltainen autenttinen tilanne ei välttämättä ole osallistujalle luonnollinen. Haastattelu voi olla nykyään ihmiselle esimerkiksi poikkeuksellisempi tilanne, kuin lomakkeen täyttäminen. Mäkelän mukaan aineistonkeruutavoilla ei voi katsoa olevan suoraa yhteyttä ihmisen tapaan käsittää jokin asia. Vaikka tutkija tutkisikin ihmisen subjektiivista kokemusta, se ei välttämättä vaadi kommunikaatiota tutkijan ja tutkittavien välillä.

Sähköisessä muodossa olevan kyselylomakkeen avulla vastaajilta voi kysyä hyvinkin arkaluontoisia kysymyksiä, sillä tutkija ei ole vastaustilanteessa läsnä. Sähköisten kyselylomakkeiden täyttämiseen ei myöskään tarvita vastaajien sähköpostiosoitteita, joten heidän anonymiteettinsa pystytään takaamaan. Sähköisessä aineistonkeruussa tutkijan omat työvaiheet vähenevät verrattuna esimerkiksi kasvotusten tehtävään haastatteluun. Aineistoa ei tarvitse syöttää tietokoneelle tai litteroida, sillä se on valmiiksi siinä muodossa, kuin vastaaja on itse vastannut. Aineiston syöttö- ja litterointivaiheessa tutkijalle voi tulla lyöntivirheitä, jotka jäävät sähköisesti tehdyssä kyselyssä automaattisesti pois. Tämä lisää myös osaltaan sähköisen kyselyn avulla kerätyn aineiston luotettavuutta. Yksi sähköisen kyselylomakkeen vahvuuksista on visuaalisuus. Sähköiset kyselyt voidaan rakentaa ulkoasultaan hyvin monipuolisiksi ja miellyttäviksi kyselyyn vastaajien näkökulmasta. Koska visuaalisessa suunnittelussa mahdollisuuksia on melkein rajattomasti, tulee sähköisen kyselyn laatijan muistaa, kenelle kysely tehdään, mikä on sen kohderyhmä ja rakentaa lomake sitten heille sopivaksi. Tutkijan tulee myös ottaa huomioon lomaketta suunnitellessaan, että vastaajat voivat käyttää erilaisia laitteita siihen vastaamiseen. Kysymysten ja visuaalisen ulkoasun tuleekin toimia moitteettomasti huolimatta siitä, minkälaisella laitteella kyselyyn vastaan. Edellä mainittujen seikkojen lisäksi yksi verkossa toteutettavan kyselyn eduista on, että sen toimittaminen ja palauttaminen onnistuvat hyvinkin nopeasti. Lisäksi laajan vastaajakunnan tavoittaminen onnistuu kätevästi. Sähköisen lomakekyselyn etuna voidaan nähdä myös sen taloudellisuus. Vaikka välimatka kyselyn tekijän ja siihen vastaajan välillä olisikin pitkä, ei kyselyn tekemisestä aiheudu juurikaan kuluja aineistonkeruuvaiheessa. (Perkkilä & Valli 2015, 109-110; Ritter & Sue 2007, 12.)

Kysymysten muodostaminen saattaa osoittautua sähköisen kyselyn muodostamisessa haasteeksi. Jos tutkija esimerkiksi haluaa kyselyyn vastaajan valitsevan kysymykseen vain yhden vaihtoehdon, tulee lomake muodostaa niin, että useiden vaihtoehtojen valitseminen ei ole mahdollista. Tämä on kuitenkin samaan aikaan Perkkilän ja Vallin (2015, 112-114) mukaan sähköisen kyselylomakkeen yksi eduista. Perinteisessä paperilomakekyselyssä usean vaihtoehdon valintaa ei voida sulkea mitenkään pois. Vaikka paperisessa kyselyssä olisikin ohjeistus yhden

vaihtoehtoon valintaan, osa vastaajista voi silti olla noudattamatta sitä. Toisaalta verkkokyselyn kysymyksiä mietittäessä haasteeksi nousee yksinkertaisenkin kysymyksen monitulkintaisuus. Mielipiteitä ja asenteita tutkittaessa samaan kysymykseen voi olla kaksi erilaista näkemystä, kun asiaa tarkastellaan eri näkökulmista. Tutkimukseen osallistuvien yksilöiden näkemykset muodostuvat monista eri tekijöistä, joten kyselyn vastauksetkin voivat olla hyvin monitahoisia. Tämän vuoksi kysymysten muodostuksessa tulee olla erityisen tarkka. Ritter ja Sue (2007, 12) näkevät edellä mainitun lisäksi kyselyn hylkäämisen yhtenä haasteena verkkokyselylle. Kyselyyn vastaajat voivat helposti keskeyttää lomakkeen täyttämisen ja lopettaa vastaamisen. Tällaista tilannetta ei puolestaan kasvotusten tapahtuvassa aineiston keräämisessä, esimerkiksi haastattelussa, todennäköisesti tapahtuisi. Jotta kyselyn keskeyttäminen voitaisiin minimoida, lomakkeiden tulisi Ritterin ja Suen mukaan olla mahdollisimman lyhyitä ja kysymysten selkeitä. Tutkijan kannattaa kysyä vastaajilta vain sellaisia asioita, jotka todella linkittyvät itse tutkimusongelmaan.

Yksi tapa toteuttaa sähköinen kysely on laittaa se sosiaalisen median alustalle. Facebook on hyvä esimerkki tällaisesta alustasta. Sosiaalista mediaa voidaan käyttää tutkimuksen välineenä, lähteenä tai paikkana. Tutkimuksen välineeksi sosiaalinen media voidaan määritellä silloin, kun sitä käytetään aineistojen keräämistä varten. Perkkilän ja Vallin (2015, 111-117) mukaan sosiaalisen median alustalle laitettuun kyselyyn saa vastata kuka haluaa, eikä tutkija voi juurikaan rajata vastaajakuntaa. Tutkija ei ole ennakolta yhteydessä tutkittaviinsa, saati sitten valikoi heitä mukaan tutkimukseensa henkilökohtaisesti. Aineistoa voidaan kerätä kuitenkin esimerkiksi tutkimusaihetta varten perustetussa, suljetussa keskustelualustassa. Suljetulle alustalle tutkija voi valita tutkimuksen aihealueesta kiinnostuneita avainhenkilöitä. Tällaiset henkilöt voivat puolestaan tietää muita asiasta kiinnostuneita, jotka kutsuvat osallistumaan keskusteluun. Tätä toimintaa kutsutaan lumipallo-otannaksi. Sosiaalisen median kautta saadun kyselyaineiston kohdalla on Perkkilän ja Vallin mielestä aiheellista pohtia, onko aineisto jollain tietyllä tavalla valikoitunut ja ovatko jotkut ihmisryhmät saattaneet jäädä hankitun aineiston ulkopuolelle. Internetin välityksellä tehtävän kyselyn suunnitteluvaiheessa täytyisikin selvittää, onko verkkokysely paras vaihtoehto juuri kyseisen tutkimuksen kohderyhmälle.

Keräsin tutkimukseni aineiston käyttämällä sähköistä kyselylomaketta, jonka loin E-lomake 3 ohjelmiston avulla. Kuten tämän luvun alussa mainitsin, jaoin internetlinkin sähköiseen kyselylomakkeeseen Facebookissa, koulunkäynninohjaajien suljetussa ryhmässä. Lomakkeen suunnittelussa otin erityisesti huomioon kysymysten määrän ja muodon. Kyselylomakkeessa kysytyt kysymykset voivat vaikuttaa siihen, minkälaisia vastauksia tutkija saa. Kysymysten tulee olla tästä johtuen muotoilultaan sopivia sekä kohdennettu oikein. Myös kysymysten määrällä voi olla vaikutus tutkimukseen osallistuvien vastausinnostukseen. Lomakkeessa on kannattavaa kysyä vain

yksi kysymys kerrallaan. Täyteen ladatut ja piilokysymyksiä sisältävät kysymykset voivat näyttäytyä vastaajan silmissä monimutkaisina sekä aiheuttaa hämmennystä. Kiinnitin huomiota kysymysten lisäksi myös lomakkeen yleiseen visuaaliseen selkeyteen. Lomakkeen selkeys mahdollistaa sen, että tutkimukseen osallistuja voi vastata kyselyyn omatoimisesti. Koska sähköisen kyselylomakkeen täyttäjäksi on täysin anonyymi, ei tutkijakaan pääse kysymään myöhemmässä vaiheessa vastaajalta tarkentavia kysymyksiä. Tässä tutkimuksessa sijoitin helpot, vastaajien taustatietoja kartoittavat kysymykset kyselylomakkeen alkuun. Taustatietojen kartoitusta varten muotoilin seuraavat viisi kysymystä: *1. sukupuoli, 2. Työvuosien määrä, 3. Valmistumisvuosi, 4. Koulu jossa työskentelee ja arvio oppilasmäärästä (esimerkiksi alakoulu, yläkoulu), 5. Ryhmät, joissa työskentelee (esimerkiksi pienryhmä, yleisopetuksen luokat).* Tieto siitä, työskenteleekö kyselyyn vastaaja alakoulussa yleisopetuksen ryhmissä vai erityisopetuksen pienryhmässä, saattaa esimerkiksi vaikuttaa vastaajan kokemuksiin työnkuvaansa liittyen. Lisäksi taustatietoja kartoittavat kysymykset antavat lukijalle kuvan siitä, minkälainen joukko tutkimukseen osallistui. (Perkkilä & Valli 2015, 109-110; Ritter & Sue 2007, 12; Sumser 2011, 169.)

Vastaajien taustatietoja kartoittaneiden kysymysten jälkeen sijoitin kyselylomakkeeseen yhteensä neljä avointa kysymystä. Näihin avoimiin kysymyksiin tutkimukseen osallistuneet saivat vastata vapaamuotoisesti. Vastausten pituutta ei kyselylomakkeessa rajattu mitenkään. Tutkimuskysymyksiin pohjaten muotoilin neljä avointa kysymystä seuraavasti: *6. Mitä työnkuvaasi kuuluu tällä hetkellä? 7. Minkälaisia odotuksia sinulla oli koulunkäynninohjaajan työstä opiskellessasi ohjaajaksi? 8. Vastaako tämänhetkinen työnkuvasi omia odotuksiasi siitä, minkälainen roolisi tulisi olla? 9. Jos olet tehnyt opettajan sijaisuuksia, minkälaisena koet niiden tekemisen?* Sijoittamalla laajemmat kysymykset kyselylomakkeen loppuun ja rajoittamalla ne vain neljään, halusin lisätä kyselyyn vastanneiden vastaushalukkuutta. Lisäksi kiinnitin huomiota kysymyksien pituuteen ja muotoon, yrittäen saada niistä mahdollisimman yksiselitteisiä. Ilokseni huomasin, että lähes jokainen kyselyyn vastaaja vastasi kysymyksiin kokonaisin lausein tai useammalla lauseella. Joukossa oli paljon myös hyvin pitkiä ja kuvailevia vastauksia. Laajat, avointen kysymysten vastaukset saattavat tehdä aineiston analysoinnista tutkijalle myös haasteellista. Jos kyselylomakkeessa antaisi vastaajalle vain tietyn määrän valittavia vaihtoehtoja, aineisto koostuisi pelkästään näistä ennalta määritellyistä vastauksista. Tässä tapauksessa myös vastausten, eli aineiston analyysi saattaisi olla tutkijalle helpompaa. Avointen kysymysten kohdalla vastaukset voivat puoleensa olla laadultaan hyvinkin vaihtelevia. Lisäksi tällaisten vastausten luokittelussa on omat haasteensa. Tutkimuksessani pyrin juuri avointen kysymysten selkeydellä sekä yksinkertaistetulla ulkoasulla takaamaan kysymykseen tarkasti kohdistettujen vastausten saamisen. Sähköisen kyselylomakkeen ollessa tutkimukseni ainoa aineistonkeruumuoto, koin

avointen kysymysten antavan kattavampaa ja syvällisempää tietoa koulunkäynninohjaajien työnkuvista, kuin mitä esimerkiksi pelkät monivalintakysymykset olisivat antaneet. (Sumser 2001, 174-175.)

5.4 Tutkimusaineiston analyysi

Sarajärven ja Tuomen (2018, 131) mukaan tutkimuksen tekemisessä ei ole tärkeintä löytää tarkkaa määritelmää tai nimeä siinä käytettävälle analyysille. Keskeistä on, että lukija ymmärtää, mitä tutkija on tutkimuksessaan tehnyt. Prosessin ja tutkimuksen tuloksien selkeä kuvaus sekä hyvät perustelut ovat tarkkaa nimeämistä tärkeämpiä. Tässä tutkimuksessa olen analysoinut keräämäni aineiston sisällönanalyysin ja temaattisen analyysin menetelmiä soveltaen. Sarajärven ja Tuomen (em. 131) mukaan sisällönanalyysia voidaan pitää eräänlaisena perusanalyysimenetelmänä ja sitä onkin mahdollista hyödyntää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sisällönanalyysi voi toimia tutkimuksessa esimerkiksi väljänä teoreettisena viitekehyksenä, joka antaa suuntaviivoja muille analysointimenetelmille.

Sisällönanalyysi ja temaattinen analyysi voidaan molemmat tehdä joko aineisto- tai teorialähtöisesti. Tässä tutkimuksessa analyysini perustuu puhtaasti kerättyyn aineistoon. Aineistolähtöisessä analyysissa viitekehyksenä toimii itse aineisto, kun taas teorialähtöisessä analyysissa viitekehykseksi asetetaan jokin analysointia ohjaava teoria tai malli. Vaikkakin sisällönanalyysi ja temaattinen analyysi muistuttavat toisiaan, niistä löytyy myös eroja. Sisällönanalyysissa aineisto pilkotaan pelkistetyiksi ilmauksiksi, joiden pohjalta lähdetään rakentamaan kokoavaa käsitettä. Temaattisessa analyysissa puolestaan aineistosta haetaan ja tunnistetaan ensin ohjaavia perus- tai johtoajatuksia. Pelkistetyt ajatukset järjestetään potentiaalisten teemojen alle ja suhdetta näihin teemoihin sekä muihin ilmauksiin pohditaan temaattisen ”kartan” avulla. Sisällönanalyysi etenee taulukoiden avulla, temaattisessa analyysissa muodostetaan yhä tiivistyviä karttoja. (Sarajärvi & Tuomi 2018, 127-130.)

Heikkisen, Moilasen ja Räihän (1999, 54) mukaan tutkijan muodostamasta ongelmanasettelusta riippuu, haetaanko tekstistä johonkin asiaan liittyviä merkityksiä vai lähestytäänkö tekstiä enemmänkin kokonaisuutena. Tätä kutsutaan aineistolähtöiseksi lähestymistavaksi. Aineistolähtöisessä lähestymistavassa tutkija etsii keräämästään aineistosta teemoja, joista informantit eli tutkittavat puhuvat. Aineistoa voidaan myös teemoittaa tutkijan omien kysymysten kautta. Tässä tapauksessa keskeisintä on se, mistä informantit kunkin teeman kohdalla puhuvat. Kerätyn aineiston teemoittamisessa on kyse aineiston pelkistämisestä. Pelkistäminen tehdään etsimällä tekstistä olennaisimmat asiat. Teemojen kautta tutkija pyrkii löytämään tekstistä

tutkimustehtävän kannalta merkityksellisimmän ytimen. Teemoittelussa tulee huomioida, että teemat liittyvät tekstin keskeiseen sisältöön eivätkä sen tarkkoihin yksityiskohtiin. Sarajärvi ja Tuomi (2018, 127-130) korostavat, että teemojen löytyminen aineistosta vaatii aina tutkijan aktiivista tulkitsemista sekä toimintaa. Temaattisessa analyysissä teemat eivät nouse itsekseen esiin aineistosta. Se, millaisen tulkinnan tutkija tekee, riippuu kerätyistä aineistosta ja tutkijasta itsestään. Tutkijasta riippuen samasta aineistosta voidaan saada aikaan hyvin erilaisia tulkintoja.

Kuten luvun alussa mainitsin, olen käyttänyt tässä tutkimuksessa keräämäni kyselylomakeaineiston analysoinnissa niin sisällönanalyysin kuin temaattisen analyysin periaatteita. Laadullisesta tutkimusperinteestä hieman poiketen päätin ottaa tutkimukseeni mukaan yhteensä 60 kyselylomaketta, joka oli samalla myös vastausten kokonaismäärä. Kaikki 60 vastausta tulivat internetlinkin kautta, jonka jaoin Facebookissa koulunkäynninohjaajien suljetussa ryhmässä. Tarkoitukseni ei ollut tehdä laajaa yleistystä keräämäni aineiston perusteella, mutta halusin silti saada mahdollisimman kattavan kuvan koulunkäynninohjaajien kokemuksista. Kerättyäni aineiston, kokosin kaikki kyselyvastaukset E-lomake 3 ohjelmasta yhteen Word-tiedostoon. Seuraavaksi luin vastaukset huolellisesti läpi. Jo tässä vaiheessa huomasin vastausten perusteella joidenkin kyselylomakkeen kysymysten olevan tutkimuksen kannalta epäoleellisia. Esimerkiksi kysymys vastaajan sukupuolesta osoittautui suhteellisen hyödyttömäksi, sillä ainoastaan kaksi vastaajista oli sukupuoleltaan miehiä. Myös kysymykset vastaajien valmistumisvuodesta sekä odotuksista opiskelujen aikana näyttäytyivät lopulta analyysin kannalta ongelmallisina. Päätinkin jo tässä vaiheessa, että en analysoi aineistoa kyseisten vastausten kohdalta. Luettuani kaikki vastaukset läpi, tein alustavan jaottelun tutkimuskysymysteni perusteella. Erottelin yksittäisen vastaajan lomakkeesta esimerkiksi avointen kysymysten vastaukset niihin sopivien tutkimuskysymysten alle. Vastausten alustavasta jaottelusta teki suhteellisen vaivatonta se, että osa kyselylomakkeen avoimista kysymyksistä oli yhtä tutkimustehtävien kanssa. Lopullisen analyysini jaoin yhteensä neljään osioon: *koulunkäynninohjaajien taustatiedot*, *koulunkäynninohjaajien työtehtävät*, *käytännön työnkuvan vastaavuus omiin odotuksiin* ja *kokemus opettajan sijaisuuksien tekemisestä*.

Kyselylomakkeen *taustatietoja* kartoittavien kysymysten pohjalta kokosin yhteen kyselyyn vastanneiden koulunkäynninohjaajien tietoja. Tämän tein luokittelemalla ensin eri taustatietokysymysten vastaukset omiin lokeroihinsa, kysymyksittäin. Seuraavaksi laskin, kuinka monta kertaa joku tietty luokka esiintyi aineistossa. Esimerkiksi koulunkäynninohjaajien työvuosia kartoittavan kysymyksen vastauksia laskiessani havaitsin, että yhteensä 43 kyselyyn vastannutta ohjaajaa oli vastannut työskennelleensä kyseissä ammatissa yli viisi vuotta. Näiden laskelmien pohjalta muodostin jokaisesta taustatietokysymyksestä kaavion Excelin avulla. Tutkimuksen raporttiin päätyneitä, analysoituja taustatietokysymyksiä olivat *ikä*, *työvuosien määrä*, *ryhmä jossa*

työskentelee sekä *koulu jossa työskentelee*. Taustatietojen avaaminen tässä tutkimuksessa on mielestäni tärkeää, sillä se antaa lukijalle paremman kokonaiskuvan tutkimukseen osallistuneesta joukosta. Käytin kyselyyn osallistuneiden taustatietoja myös osana avointen vastausten analyysia.

Tutkimukseni analyysin toinen osio muodostui *koulunkäynninohjaajien työtehtävistä*. Kokosin kaikki työtehtäviä koskevat vastaukset samaan Word-tiedostoon. Tämän jälkeen merkitsin jokaisesta vastauksesta samalla värillä esimerkiksi välituntivalvontaan liittyvän maininnan. Kävin tällä tavoin läpi kaikkien 60 koulunkäynninohjaajan vastaukset työtehtävien osalta. Väreillä merkitsemisen jälkeen yhdistin kaikki samalla värillä koodatut työtehtävämaininnat mahdollisten teemojen alle. Tässä vaiheessa esimerkiksi *oppilaan ohjausta* koskevan, alustavan teeman alla oli vastauksia, joissa työtehtävää oli ilmaistu hyvinkin erilaisilla sanavalinnoilla. Lopulliset teemat muodostin alkuperäisiä vastauksia pelkistäen (tämä esimerkkinä taulukko 3). Nämä analyysin tuloksena muotoutuneet työtehtäviäteemat olivat *oppilaan ohjaus*, *valvontatehtävät*, *opettajan apukäsinä toimiminen*, *opetustehtävät*, *tasavertaisena työparina toimiminen*, *aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaus*, *järjestyksen ja työrauhan ylläpitäminen*, *hoidolliset ja lääkinnälliset tehtävät*, *muut tehtävät*, *moniammatillinen yhteistyö* sekä *vastuuohjaajan tehtävät*. Lopullisista työtehtäviäteemoista muodostin vielä kaavion tukemaan tulosten sanallista esittelyä.

alkuperäisiä työtehtävävastauksia	pelkistettyjä työtehtäviäteemoja
<i>"ohjaan ja tuen oppilaita"</i> <i>"normaali ohjaustyö arjessa"</i> <i>"työni koostuu opiskelun tuesta"</i> <i>"Luokassa ohjaan oppiaineissa, konkretisoin ja pilkon asioita pienempiin paloihin"</i>	oppilaan ohjaus
<i>"Pääosin työ on vaeltavien ja levottomien oppilaiden holhoamista"</i> <i>"ylläpidetään järjestystä ja kuria"</i> <i>"Myös fyysinen rajoittaminen kuuluu toimenkuvaan"</i>	järjestyksen ylläpitäminen
<i>"pidän kuvaamataidon tunnit luokallemme"</i> <i>"joskus pidän oppituntia yhdelle oppilaalle"</i> <i>"kahtena päivänä viikossa olen kolme tuntia yksin pienen s2 ryhmän kanssa"</i>	opetustehtävät

Taulukko 3. Esimerkki alkuperäisten työtehtävävastausten pelkistämisestä teemoiksi.

Kolmannessa tutkimukseni analyysin osiossa otin käsittelyyn koulunkäynninohjaajien käytännön työnkuvan vastaavuutta koskevat kyselyvastaukset. Kysymys perustui tutkimustehtävään: *Vastaako koulunkäynninohjaajien käytännön työnkuva heidän omia odotuksiaan?* Ensimmäiseksi kokosin kaikki kysymystä koskevat vastaukset samaan Word-tiedostoon. Tämän jälkeen luin vastaukset huolellisesti läpi. Luettuani vastauksia useampaan kertaan, havaitsin niissä esiintyvän kolmea selkeää vastaavuutta. Vastausten perusteella koulunkäynninohjaajien työnkuva joko *vastasi täysin odotuksia*, *vastasi osittain odotuksia* tai *ei vastannut odotuksia*. Näiden vastaavuuksien pohjalta muodostin lopullisen luokituksen, mukaillen Karin (1996, 86) asenneluokittelumallia (taulukko 4). Seuraavaksi lajittelin vastaukset niille sopivien luokkien alle. Tämän analyysini osion viimeisenä vaiheena tein jokaisen luokan sisällä eräänlaista sisällönanalyysia. Merkitsin vastauksissa useimmin ilmaantuneita perusteluja eri värein ja yhdistelin niitä luokkien sisällä. (Sarajärvi & Tuomi 2018, 130). Taulukon 4 luokituksen perusteella muodostin vielä lopuksi Excelillä kaavion (kaavio 7) tukemaan tulosten sanallista erittelyä.

Käytännön työnkuvan vastaaminen omiin odotuksiin
Työnkuva vastaa täysin omia odotuksia. Vastauksessa oli ilmaistu selkeästi sanat ”kyllä vastaa”. Vastauksesta oli löydettävissä ainoastaan myönteisiä kommentteja ja kannanottoja aiheeseen liittyen.
Työnkuva vastaa osittain omia odotuksia. Vastauksesta löytyi niin myönteisiä kuin kielteisiäkin kannanottoja. Vastauksessa oli käytetty sellaisia sanavalintoja kuten ”pääosin”, ”yleisesti kyllä” sekä ”suurimmaksi osaksi”.
Työnkuva ei vastaa omia odotuksia. Vastauksesta oli löydettävissä ainoastaan kielteisiä kommentteja ja kannanottoja. Vastauksessa oli ilmaistu sanat ”ei vastaa”.

Taulukko 4. Vastaavuuksien luokittelumalli.

Viimeinen analyysini osio muodostui niiden kyselyvastausten käsittelystä, jotka vastasivat tutkimustehtävään: *Minkälaisena koulunkäynninohjaajat kokevat opettajan sijaisuuksien tekemisen?* Ensimmäiseksi kokosin kaikki tämän tutkimustehtävän alle menevät kyselyvastaukset yhteen Word-tiedostoon. Luin vastaukset useamman kerran huolellisesti läpi. Lukiessani merkitsin jo samalla värillä niitä vastauksia, joissa havaitsin yhteneviä kokemuksia opettajan sijaisuuden tekemisestä. Perusteellisen lukemisen jälkeen huomasin vastauksissa esiintyvän selkeästi kolmea erilaista sijaiskokemusta. Kyselyvastausten perusteella koulunkäynninohjaajat kokivat sijaisuuksien tekemisen *myönteisenä*, *neutraalina* tai *kielteisenä*. (Kari 1996, 86). Sijoitin näiden kokemusluokkien alle kaikki ne vastaukset, joissa oli luokitukseen sopivia mainintoja (taulukko 5). Analyysin viimeisenä vaiheena tein edellisen osion kaltaisesti luokkien sisäistä sisällönanalyysia ja nostin sieltä esille useimmin ilmaantuneita, tutkimuksen kannalta merkityksellisimpiä mainintoja. Maininnat koskivat niitä perusteluja, joita vastaajat antoivat kokemukselleen. (Sarajärvi & Tuomi 2018, 130). Muodostin myös tästä analyysin osiosta Excelin avulla kaavion (kaavio 8) tukemaan sanallista tulosten käsittelyä.

Kokemus opettajan sijaisuuden tekemisestä
Myönteiseksi kokemus luokiteltiin silloin, kun vastauksessa esiintyi ainoastaan myönteisiä kannanottoja tai kommentteja opettajan sijaisuuden tekemisestä.
Neutraaliksi kokemus luokiteltiin silloin, kun vastauksessa esiintyi sekä myönteisiä että kielteisiä kannanottoja opettajan sijaisuuden tekemiseen liittyen.
Kielteiseksi kokemus tulkittiin, jos vastauksessa esiintyi ainoastaan kielteisiä kommentteja tai kannanottoja opettajan sijaisuuden tekemistä kohtaan.

Taulukko 5. Kokemuksen luokittelun malli.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

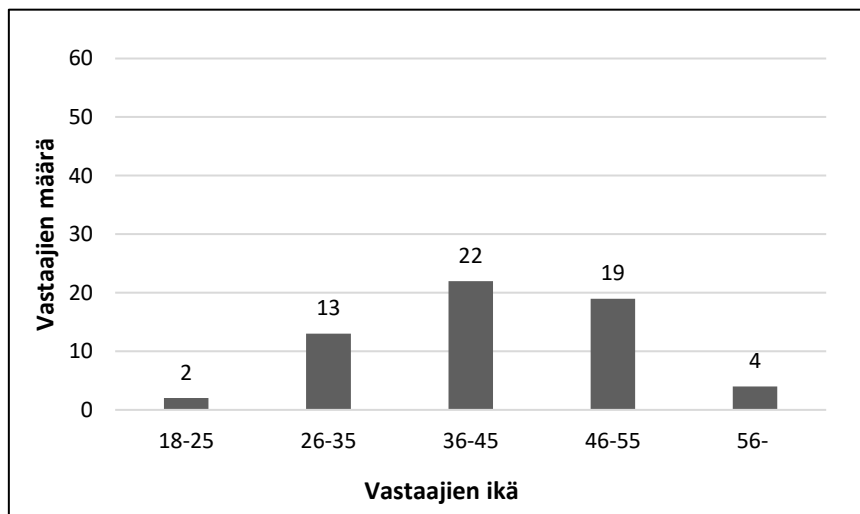
Tässä luvussa tarkastelen sähköisen kyselylomakkeen avulla kerätystä aineistosta saatuja tutkimustuloksia. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mistä koulunkäynninohjaajien käytännön työnkuva koostuu ja vastaako tämä työnkuva koulunkäynninohjaajien omia odotuksia. Lisäksi halusin tämän tutkimuksen avulla saada selville, minkälaisena koulunkäynninohjaajat kokevat opettajien sijaisuuksien tekemisen. Pääasiallisena tehtävänä tällä tutkimuksella oli kuitenkin saada koulunkäynninohjaajien oma ääni kuuluviin. Ensimmäisenä esittelen lyhyesti tutkimukseen osallistuneiden koulunkäynninohjaajien taustatietoja. Näitä tietoja kuvaan sanallisesti, kaavioiden avulla tukien sekä poimien aineistosta vastaajien sitaatteja vahvistamaan saatuja tuloksia. Tämän jälkeen siirryn käsittelemään tutkimukseni varsinaista laadullista aineistoa, eli vapaasti muotoiltujen vastausten sisältöä. Kerätyn aineiston pohjalta saadut tulokset etenevät tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä, alaluvuittain.

6.1 Koulunkäynninohjaajien taustatietoja

Sähköiseen kyselytutkimukseen vastasi yhteensä 60 koulunkäynninohjaajaa. Kaikki kyselyyn vastanneet kuuluivat Facebookissa olevaan, koulunkäynninohjaajien suljettuun ryhmään. Ryhmä on tarkoitettu kaikille Suomen koulunkäynninohjaajille. Sähköiseen kyselyyn vastaajista yhteensä 58 on naisia ja 2 miehiä. Sukupuolijakaumaa selittää osaltaan se, että koulunkäynninohjaajien ammattikunnasta naisia on noin 90 prosenttia. (SVT 2016). Näinkin jyrkästä jakaumasta johtuen ei mielestäni ole tutkimuksen kannalta hedelmällistä käsitellä vastaajan sukupuolen merkitystä kyselyn vastauksiin. Jos sähköiseen kyselyyn olisi osallistunut vastaajien kokonaismäärään nähden enemmän miehiä, olisi tarkastelu sukupuolien kokemusten välillä ollut mielestäni aiheellisesta.

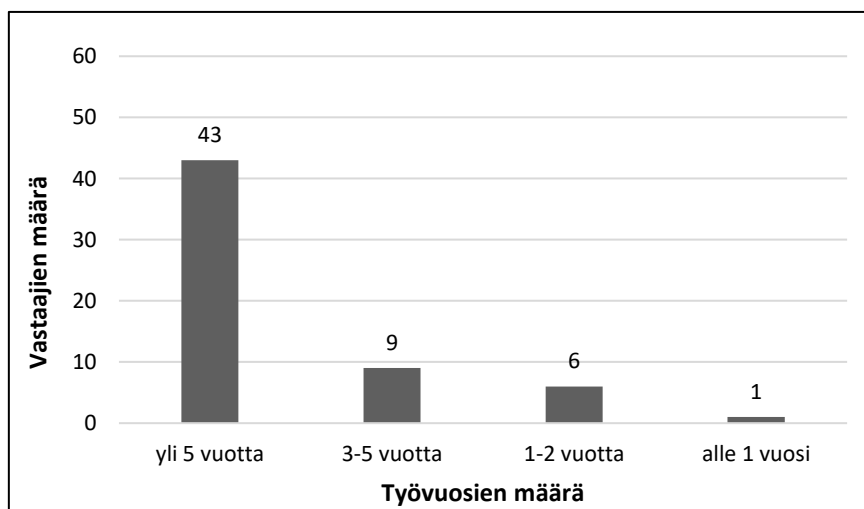
Kuten kaaviosta 1 voidaan nähdä, kyselyyn vastanneista suurin osa (21 kappaletta) on iältään 36-45 vuotiaita. Seuraavaksi eniten vastauksia tuli 46-55 vuotiailta koulunkäynninohjaajilta (19 kappaletta). Tutkimuksen kyselylomake jaettiin ainoastaan sosiaalisen median alustalla, joten osallistuneiden ikäjakaumaan saattaa vaikuttaa Facebookin käyttäjien keski-ikä. Toisaalta vastaajien ikäjakaumaan saattaa vaikuttaa omien havaintojeni mukaan myös koulunkäynninohjaajien

ammattikunnan keski-ikä. Nuorempia, esimerkiksi alle 30 vuotiaita koulunkäynninohjaajia, on oman kokemukseni mukaan ainakin koulumaailmassa suhteessa vähemmän, kuin yli 30 vuotiaita.



KAAVIO 1. Vastaajien ikäjakauma.

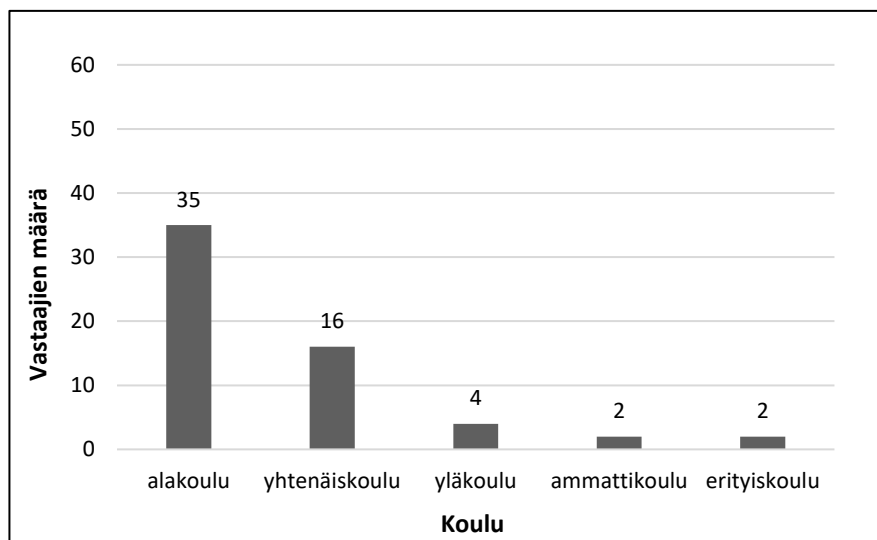
Kyselyyn osallistuneista koulunkäynninohjaajista suurin osa on työskennellyt kyseisessä ammatissa yli viisi vuotta (43 kappaletta). Seuraavaksi eniten vastauksia tuli 3-5 vuotta koulunkäynninohjaajan työtä tehneiltä (9 kappaletta). Alle vuodesta kahteen vuoteen koulunkäynninohjaajan ammatissa olleita osallistui tutkimukseen yhteensä vain seitsemän kappaletta. Yksi tutkimukseen osallistuneista ei vastannut kysymykseen. Vastaajien työvuosien määrän jakautumisen perusteella voi päätellä, että tutkimukseen osallistui henkilöitä, joilla on hyvä kokemuspohja koulunkäynninohjaajan työstä. Yli viisi ja 3-5 vuotta työtä tehneet voivat esimerkiksi verrata koulunkäynninohjaajan työnkuvassa tapahtuneita muutoksia kuluneiden vuosien ajalta.



KAAVIO 2. Vastaajien työvuosien määrä koulunkäynninohjaajana.

Kyselylomakkeessa tiedustelin yhtenä taustatietojä kartoittavana kysymyksenä koulunkäynninohjaajien valmistumisvuotta koulunkäynnin- ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajan koulutuksesta. Tämä kysymys osoittautui kuitenkin tutkimuksen kannalta haasteelliseksi, sillä se ei antanut tutkimukselle lisäarvoa sille asettamiini tutkimuskysymyksiin peilaten. Tämän vuoksi en avaa kyseisen taustatietokysymyksen vastauksia tässä luvussa.

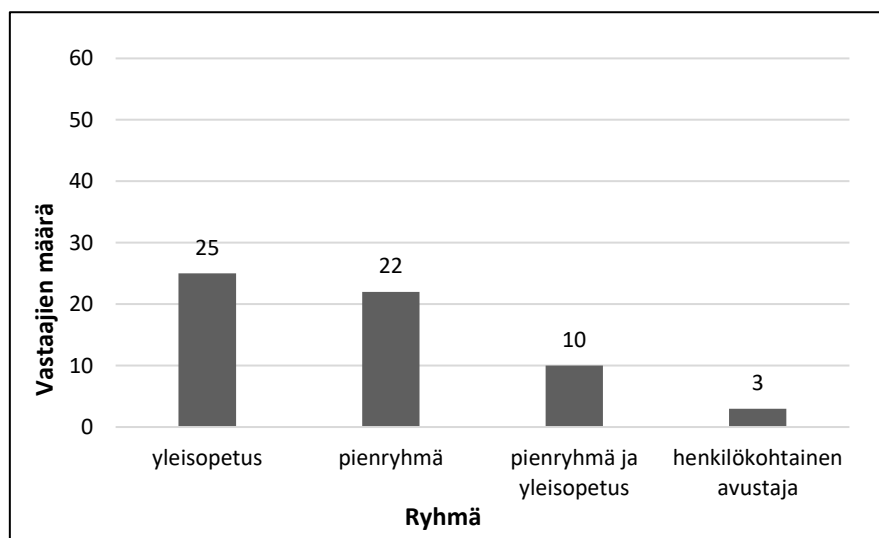
Kaaviosta 3 voidaan havaita, että noin puolet kyselyyn vastanneista koulunkäynninohjaajista (35 kappaletta) työskentelee parhaillaan alakoulun puolella. Vastaajista yhteensä 15 työskentelee puolestaan yhtenäiskoulussa. Yhtenäiskoululla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa koulua, jossa ala- ja yläkoulu ovat yhdistettynä. Tutkimukseen osallistuneita koulunkäynninohjaajia työskentelee edellä mainittujen koulujen lisäksi myös yläkoulun (4 kappaletta), erityiskoulun (4 kappaletta) ja ammattikoulun (2 kappaletta) puolella. Yksi tutkimukseen osallistunut ei vastannut kysymykseen. Vaikkakin koulunkäynninohjaajien ammattitukinnon perusteissa (Opetushallitus 2010) sanotaan, että koulunkäynninohjaajan tekevät työtään pääsääntöisesti opetus- sekä sosiaali- ja terveysalalla, tämän kyselyn vastausten perusteella on mahdollisesti nähtävissä koulunkäynninohjaajaresurssin sijoittaminen pääasiallisesti peruskoulun tarpeisiin.



KAAVIO 3. Koulu, jossa vastaajat työskentelevät.

Tutkimukseen osallistuneista koulunkäynninohjaajista suurin osa työskentelee joko yleisopetuksen luokissa (25 kappaletta) tai pienryhmissä (22 kappaletta). Yleisopetuksen luokissa työskentelevä koulunkäynninohjaaja on koulun yleinen ohjaajaresurssi, joka saattaa ohjata useammassa eri luokassa työpäivän aikana. Yleisopetuksen puolella toimiva koulunkäynninohjaaja on usein esimerkiksi osa oppilaalle annettavia yleisen tuen palveluita. (Hiltunen, Hyytiäinen, Lindroos & Matero 2017, 50.) Pienryhmällä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa erityisopetuksen pienryhmää, jossa

on erityisen tuen päätöksellä sijoitettua oppilaita. (em. 52-53). Vastaajista yhteensä 10 työskentelee samanaikaisesti yleisopetuksen puolella sekä erityisopetuksen pienryhmässä. Kuten kaaviosta 4 voidaan nähdä, kolme kyselyyn osallistunutta ohjaajaa työskentelee oppilaan henkilökohtaisena avustajana. Tutkimukseen osallistuneista ohjaajista yksi ei vastannut kysymykseen. Niin sanottua koulunkäynninohjaajien työaluetta koskeva kysymys on tutkimuksen kannalta merkittävä, sillä se saattaa vaikuttaa esimerkiksi heidän kokemukseensa käytännön työnkuvan ja omien odotusten vastaavuudesta. Erityisopetuksen pienryhmässä koulunkäynninohjaajat työskentelevät usein tiiviinä työparina luokan erityisopettajan kanssa, kun taas yleisopetuksen puolella ohjaajan työpari voi vaihdella useamman kerran päivässä.

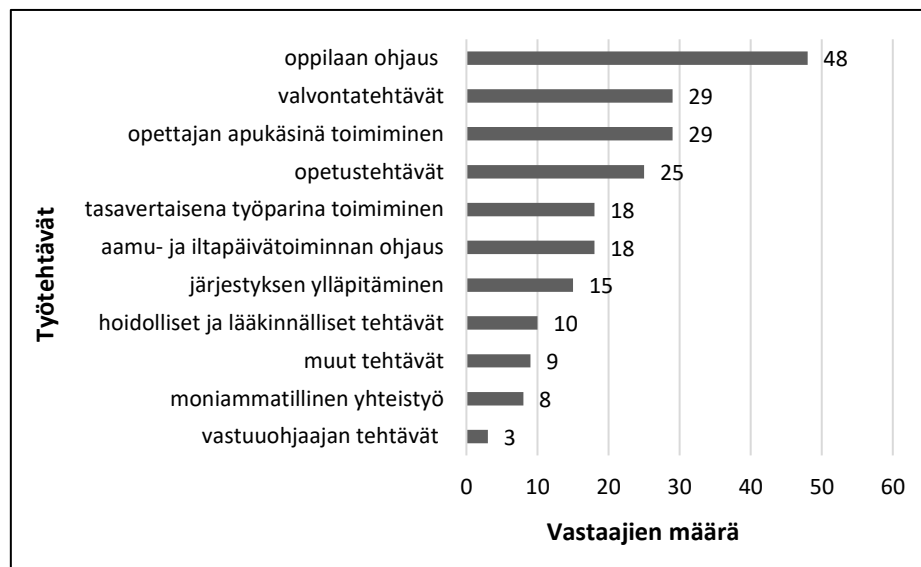


KAAVIO 4. Ryhmä, joissa vastaajat työskentelevät.

6.2 Koulunkäynninohjaajan työtehtävät

Taustatietojen kartoittamisen jälkeen halusin selvittää, minkälaisia työtehtäviä koulunkäynninohjaajien käytännön työnkuvaan kuuluu. Kysymykseen sai vastata vapaamuotoisesti. Tutkimukseen osallistuneista koulunkäynninohjaajista kaikki 60 kappaletta vastasivat kysymykseen. Kaavio 5 on muodostettu siten, että jokainen kyselyyn vastaaja on maininnut useamman kuin yhden kaaviosta löytyvän työtehtävän. Esimerkiksi koulunkäynninohjaaja X on voinut luetella omassa vastauksessaan työtehtäviinsä kuuluvan *oppilaan ohjauksen, valvontatehtävät sekä aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen*. Kaaviota varten olen laskenut kaikkien vastausten maininnat esimerkiksi *valvontatehtävien* osalta yhteen ja saanut tulokseksi, että yhteensä 29 koulunkäynninohjaaja mainitsi valvontatehtävät osana työnkuvaansa. Kaaviosta 5 on nähtävissä, että yhtenä työtehtävänä kyselyyn vastaajat mainitsivat *opettajan apukäsinä toimimisen*

(29 kappaletta). Vaikka kaikissa vastauksissa ei kirjaimellisesti puhuttu opettajan apukäsinä toimimisesta, olen muodostanut teeman muun muassa seuraavien työtehtävien pohjalta: oppituntien esivalmistelu, kopioiminen oppituntia varten, luokan siistiminen, tietokoneongelmien ratkaiseminen ja askartelutöiden valmistelu. Seuraavaksi avaan tarkemmin tutkimuksen kannalta merkityksellisimpiä, vastauksissa esiintyneiden työtehtävien pohjalta muodostettuja työtehtäväteemoja. Näitä teemoja tuen tutkimuksen aineistosta poimittujen sitaattien avulla.



KAAVIO 5. Vastaajien käytännön työtehtävät.

Oppilaan ohjaus. Oppilaan ohjaukseen, avustamiseen ja tukemiseen liittyviä mainintoja oli vastausten kokonaismäärään nähden eniten. Kyselyyn vastanneista koulunkäynninohjaajista yhteensä 48 kappaletta nimesi yhdeksi työtehtäväkseen oppilaan ohjauksen. Oppilaan ohjaus koetaan vastausten perusteella koulunkäynninohjaajan pääasialliseksi työksi ja tärkeimmäksi tehtäväksi. Tämä käy ilmi myös seuraavissa kyselyyn vastanneiden ohjaajien kommentteissa.

"En ole koskaan ollut "opettajan avustaja" tai kopiokoneen napinpainaja tai askartelija. Opettajat ovat itse hoitaneet valmistelunsa ja me ohjaajat olemme voineet keskittyä pääasiaan, lasten koulunkäynnin tukemiseen ja ohjaamiseen."

"Pienluokassa korostui oppilaiden ohjaaminen. Se on mielestäni tärkeintä."

"Olen luokassa oppilasta varten, kuten kuuluukin. Ohjaan ja tuen kaikessa koulupäivään liittyvässä."

Varsinkin erityisopetuksen pienryhmässä ja henkilökohtaisena avustajana toimivien koulunkäynninohjaajien vastauksissa on nähtävissä oppilaan ohjaukseen liittyvien työtehtävien

laajuus ja monipuolisuus. Vastausten perusteella muodostuu kuva, jossa erityistä tukea tarvitsevasta oppilaasta huolehtiminen alkaa aamulla koulutaksipaikalta ja jatkuu ilman taukoja koulupäivän ajan, päättyen koulupäivän jälkeen takaisin taksipaikalle. Oppilaasta huolehditaan erilaisissa siirtymätilanteissa, välitunneilla, ruokailussa, wc-käyntien aikana, aamu- ja iltapäivätoiminnassa sekä tietenkin varsinaisten oppituntien aikana. Seuraavista ohjaajien vastauksista on huomattavissa, että tuen antaminen ei rajoitu ainoastaan koulutehtävien ohjaamiseen. Ohjaajan rooli on kokonaisvaltaista, kasvattavana ja turvallisena aikuisena toimimista.

"Olen "henkilökohtaisena" ohjaajana lihassairautta sairastavalle, joka käyttää kävelykeppiä... Menen joka paikkaan, mihin hänkin. Wc:ssä hän pärjää itse. Olen häntä aamuisin vastassa ja iltapäivisin vien hänet taksiin. Kannan hänen reppunsa joka tilanteessa, kun sitä tarvitaan jossakin. Olen tarvittaessa yhteydessä hänen kotiin. Hän voi kaatua milloin tahansa. Siinä hän tarvitsee toisinaan apua. Olen hänen kanssaan välitunnilla. Liikuntatunnin alussa riisun hänet ja lopussa puetan hänet sekä kuivaan kun on käynyt suihkussa. Toisinaan hän tarvitsee saksilla leikatessakin apua. Ruokalassa kannan hänen tarjottimen. Annan hänen tehdä niin paljon itse kuin mahdollista, koska hän tulee vielä joutumaan pyörätuoliin ja on sitten siinä loppu elämänsä." (henkilökohtaisena avustajana toimiva koulunkäynninohjaaja)

"Työnkuvaani kuuluu monipuolinen kommunikaation tukeminen/ohjaaminen, fyysinen tuki kuvien ja viittomien käytössä, oppilaan tulkkaukset, päivittäisten toimintojen ohjaaminen/tukeminen, itsenäiseen toimintaan ohjaaminen." (erityisopetuksen pienryhmässä toimiva koulunkäynninohjaaja)

"Ohjaan ja opastan oppilaita eri aineissa, olen äitihahmo, hoitaja, tuki, turva, aikuinen monelle, huolehtija." (erityisopetuksen pienryhmässä toimiva koulunkäynninohjaaja)

Vastausten perusteella oppilaan itsetunnon tukeminen nousee esiin merkittävänä osana oppilaan ohjausta. Osana tätä terveen itsetunnon kehittymisen tukemista koulunkäynninohjaaja motivoi oppilasta ja tuo opittavat asiat hänen omalle tasolleen. Seuraavissa kyselyyn vastanneiden työtehtäväkuvailuissa näkyy juuri edellä mainitun kaltainen oppilaan itsetunnon tukeminen.

"Tehtäväni koostuu oppilaiden opiskelun ohjaamisesta, ja sen tukemisesta. Tunnilla autan oppilaita, ja yritän aina ohjata heitä itseään oppimaan asioita heille parhaalla tavalla."

"Lähtökohtaisesti tuen lapsen itsetuntoa ja pyrin sitä nostamaan. Siitähän se sitten lähtee. Kehun oikeassa paikassa ja huumoria käytän paljon. En kuitenkaan vitsaile oppilaan kustannuksella, vaan otan itseni siihen."

"Suurin osa työstä on nykyään paljon henkistä. Saada nuoret uskomaan itseensä."

Opettajan apukäsinä toimiminen. Lähes puolet (29 kappaletta) kyselyyn vastanneista koulunkäynninohjaajista mainitsi opettajan apuna toimimisen osana käytännön työtehtäviään. Näitä erilaisia opettajan apukäsinä toimimiseen liittyviä työtehtäviä ilmaistiin monin eri tavoin. Esimerkiksi kopiointi, tietokoneongelmien ratkaiseminen, erilaisten askartelutöiden valmistelu tai luokan siistiminen sijoittuivat vastausten perusteella tämän teeman alle. Vastaajasta riippuen opettajan apukäsinä toimiminen koettiin joko myönteisenä tai kielteisenä asiana. Esimerkkinä tästä on seuraavista vastauksista nähtävissä joko kielteinen tai lähes neutraali suhtautuminen opettajan avustamiseen liittyviin työtehtäviin. Suhtautuminen ilmenee erilaisissa sanavalinnoissa, kuten ”välillä joudun” tai ”saatan tehdä.... mutta tämä ei ole ensisijainen työni.”

”Välillä joudun toimimaan open oikeana kätenä...kopioimaan, pistämään tietokoneen ongelman kuntoon tai keittämään kahvia. Joudun...koska ei oikeastaan kuuluisi mulle, mutta teen koska tykkään vaihtelusta ja en ole kränisijä sekä pystyn irtoamaan välillä ohjattavasta. En kuitenkaan aina ja sen selväksi tekeminen toisille opettajalle on vaikeaa. Toiset ymmärtää katseesta, että on paha hetki, toiset eivät vaikka suoraan sanoisi. Vetävät herneen nenään ja kiukuttelevat.”

”Saatan tehdä lisäksi valmisteluja, esim. askarteluun tai käsitöihin liittyen, mutta tämä ei ole ensisijainen työni.”

Opetustehtävät. Yhteensä 25 vastaajaa mainitsi erilaiset opetustehtävät osana työnkuvaansa. Vaikkakin vastuu varsinaisesta opettamisesta kuuluu aina luokassa olevalle opettajalle, kyselyvastausten perusteella moni koulunkäynninohjaaja ottaa opetusvastuun jopa kokonaisuudesta ryhmästä. Päivittäiseen työnkuvaan saattaa kuulua myös yksittäisen oppilaan opetuksesta vastaaminen luokan ulkopuolisessa tilassa, ilman opettajan läsnäoloa. Vastauksista on havaittavissa, että suhtautuminen varsinaiseen opettamiseen riippuu hyvin paljon ohjaajasta itsestään. Osa vastaajista kokee opetusvastuun ottamisen luontevana osana työnkuvaansa, kun taas joitakin se kuormittaa.

”Oppilaamme ovat 1.-6.vuosiluokkien oppilaita, eli samaan aikaan pitää opettaa ykkösluokkalaiselle lukemista, nelosluokkalaiselle matematiikkaa ja kuutosluokkalaiselle historiaa. Tästä johtuen myös minä opetan oppilaita. Siihen olen saanut vuosien varrella todella hyvää mallioppimista erityisluokanopettajalta.”

”Itse huolehdin oppituntien aikana joko 1lk itsekseni, tai 2lk. Opettaja on laatinut viikkosuunnitelman, jonka pohjalta edetään. Minulla ryhmästä vetovastuu. Tämä sopii minulle, joskin tiedän, että tähänkään ei kaikkia voi velvoittaa.”

”Opettajien ollessa kokouksissa kesken päivän tai sairastapauksissa joudun olemaan yksin ryhmän kuin ryhmän kanssa. Joissakin tapauksissa opettaja saattaa

käydä aloittamassa tunnin, harvemmin tämä tapahtuu. Opettajille maksetaan näistä tunteista oto-korvaus, mutta minulle se kuuluu täällä työnkuvaan.”

”Tällä hetkellä toimin kahden lievästi kehitysvammaisen oppilaan ”apuopettajana”. Näiden kahden oppilaan virallinen luokanvalvoja on koulumme erityisopettaja, joka pitää ns. telakkaa viereisessä tilassa. Käytännössä aamulla tulen, valmistelen sen päivän oppitunnit. Eli muokkaan opetusmateriaalin heidän tasolleen sopivaksi, teen tiivistelmiä, teen kokeita ja mietin päivän aikana tarvittavat muut materiaalit/välineet... Pidän omassa tilassamme käytännössä äidinkielen, matematiikan, biologian, terveystiedon, maantiedon, uskonnon, historian ja kielet.”

Opettajan kanssa tasavertaisena työparina toimiminen. Yhteensä 18 sähköiseen kyselyyn vastannutta koulunkäynninohjaajaa mainitsi osana käytännön työnkuvaansa tasavertaisena työparina toimimisen. Tässä tapauksessa tasavertaisena työparina toimiminen käsittää koulunkäynninohjaajan ja opettajan välisen, toimivan ja vastavuoroisen yhteistyön toteutumisen. Mainintojen määrä on kuitenkin suhteellisen pieni, sillä tutkimukseen osallistuneita koulunkäynninohjaajia oli yhteensä 60. Vastausten perusteella tasavertaisena työparina toimiminen tarkoittaa ammattitaidon arvostamista, ehdotusten ja ideoiden kuuntelemista sekä ottamista mukaan yhteiseen suunnitteluun. Tasavertaisuutta opettajan kanssa kuvataankin muun muassa *samalla viivalla olemisena*. Erityisopetuksen pienryhmissä toimivien ja yleisopetuksen luokissa työskentelevien koulunkäynninohjaajien vastausten välillä ei ollut merkittäviä eroja koskien tasavertaisena työparina toimimista, sillä maininnat työnkuvasta jakautuivat lähes tasan.

”Onnekseni olen saanut työskennellä neljä vuotta sellaisessa tiimissä, jossa jokainen aikuinen on tasa-arvoinen, vaikka opettaja kantaakin pedagogisen vastuun, niin silti kaikki ovat samalla viivalla turvallisina, rajoja ja rakkautta tarjoavina aikuisina.” (erityisopetuksen pienryhmässä toimiva koulunkäynninohjaaja)

”Koen, että olen alkuopettajan työpari. Meillä kummallakin on oppimiseen toiminnallinen lähestymistapa ja opettaja kunnioittaa ammattitaitoani esim. ottamalla minut mukaan vuosisuunnitelmantekoon, luokan oppimista edistävään sisustamiseen, oppimateriaalien suunnitteluun jne.” (yleisopetuksen luokassa toimiva koulunkäynninohjaaja)

”Opettaja työparini kanssa olemme tasavertaisia ja yhteistyö sujuu erittäin hyvin. Minua kuunnellaan ja arvostetaan.” (pienryhmässä toimiva koulunkäynninohjaaja)

Järjestyksen ylläpitäminen. Tähän kyseisen työnkuvan alle luokiteltiin esimerkiksi sellaiset maininnat kuten levottomien oppilaiden holhoaminen, käytöspoliisinä toimiminen, oppilaiden rauhoittelu, kurinpito ja kiinnipitotilanteet. Koulunkäynninohjaajat kuvasivat järjestyksen

ylläpitoon liittyviä työtehtäviä hyvin monenlaisilla ilmauksilla. Kyselyn vastausten perusteella (15 kappaletta) työrauhan ja yleisen järjestyksen ylläpitäminen luokassa ovat koulunkäynninohjaajalle lähes arkipäivää. Usein koulunkäynninohjaaja on ankkuroitu luokassa niiden oppilaiden viereen, joilla on erilaisia ongelmia keskittymisessä sekä käyttäytymisessä. Näin huolehditaan siitä, että opettaja saa keskittyä omaan työhönsä eli opettamiseen. Osassa vastauksista on huomattavissa, että jatkuva järjestyksen ylläpitäminen aiheuttaa raskautta sekä kuormittaa koulunkäynninohjaajaa. ”Järkkärinä” toimiminen saattaa viedä huomiota koulunkäynninohjaajan varsinaiselta työltä, eli oppilaan ohjaukselta.

”Melko paljon aikaa kuluu siihen, että oppilaat häiritsevät ja ohjaajana puutun useimmiten.”

”Kaipaen ns. normaalia koulunkäyntiä, kun kuntouttavassa työskentely on lähinnä järjestyksen ylläpitämistä. Pääosin työ on vaeltavien ja levottomien oppilaiden holhoamista.”

”Suurimmalla osalla tunneista olen käytöspoliisi ja huolehdin siitä, että nuoret osaavat käyttäytyä asiallisesti tunneilla, jotta opettaja saa keskittyä omaan työhönsä eli opettamiseen.”

Tutkimukseen osallistuneiden koulunkäynninohjaajien vastauksissa nousee esiin järjestyksen ylläpitämiseen liittyen myös koulussa yleistyneet uhka- ja väkivaltatilanteet. Ohjaajat ovat usein mukana tilanteissa, joissa oppilas täytyy poistaa luokasta. Luokasta poistamisen yhteyteen saattaa kuulua myös fyysistä rajoittamista eli kiinni pitämistä. Fyysisellä rajoittamisella pyritään takaamaan oppilaan oma sekä muiden turvallisuus. Koulunkäynninohjaajien vastauksista käy ilmi, että oppilaiden pahoinvointi on selvästi vuosien varrella lisääntynyt. Lisääntynyt henkinen pahoinvointi tuo mukanaan aggressiivista ja väkivaltaista käyttäytymistä. Kyselyyn vastanneiden sanavalinnoista päätellen tämä koetaan valitettavana ja ikävä tilanteena.

”Ylläpidetään järjestystä ja kuria. Ollaan mukana luokasta poistamisessa, kiinnipitotilanteissa ja rajoittamisissa. Valvotaan raivareissa, ettei oppilas satuta itseään tai muita. Myös itsetuhoisuuden estämistä.”

”Luokallamme on haastavista kotioloista tuleva oppilas, joka on aika ajoin aggressiivinen. Tällöin myös fyysinen rajoittaminen kuuluu toimenkuvaan. Valitettavasti väkivalta on lisääntynyt ohjaajia kohtaan, oppilaiden pahoinvoinnin lisääntyessä.”

”Luokkani oppilaat ovat pienryhmässä haastavan käytöksensä vuoksi, joten työhöni kuuluu myös paljon oppilaiden rauhoittelua ja valitettavasti myös kiinnipitoja ja muuta rajoittamista.”

Muut tehtävät. Koulunkäynninohjaajien työhön kuuluvat ”muut tehtävät” olisi voinut nimetä myös varsinaiseen työnkuvaan kuulumattomiksi tehtäviksi. Kokemus kyseisten työtehtävien kuulumattomuudesta ja kuuluvuudesta riippuu kuitenkin koulunkäynninohjaajasta itsestään. Tämän kyseisen työtehtäväteeman alle lukeutuvat vastausten perusteella erilaiset koulusihteerin tehtävät, tilojen siistiminen ja järjestäminen, kahvin keittäminen, monistaminen, tilausten tekeminen sekä esimerkiksi välinehuolto. Vastauksissa käytetyistä sanavalinnoista voi havaita, suhtautuuko kyseinen koulunkäynninohjaaja ”muiden” työtehtävien tekemiseen kielteisesti vai enemmänkin neutraalisti. Esimerkiksi seuraavista vastauksista on nähtävissä vastaajien kielteinen suhtautuminen sanavalintojen vanhahtava käsitys tai joka paikan höylä perusteella.

”Koulullamme on myös vanhahtava käsitys siitä, että toimimme siistijöinä, kahvin kehittäjinä ja että meille saa ja voi määrätä kaiken sellaisen mitä kukaan muu ei halua tehdä esim. monistamiset, tiskaamiset, varastojen siivoamisen... Tämän mahdollistaa työsopimuksen lauseke: lisäksi kaikki muu työnantajan määräämät tehtävät.”

”Joitain koulusihteerin hommiakin hoidan, meidän koulussa ei ole sihteeritä ja ”kun se sulta käy niin hyvin.””

”Koulusihteerin työt, kirjaston hoitaminen, kirjatilausten tekeminen, varastojen järjestäminen, käsityö- ja kuvataideteiden mallien tekeminen, ensiaputarpeista huolehtiminen, roolivaatteiden valmistaminen jne.”

”Kaiken kaikkiaan olen joka paikan höylä, kaikki pitää tehdä mitä käsketään.”

Suurin osa kyselyyn vastanneista koulunkäynninohjaajista ei kuitenkaan maininnut tällaisia varsinaisen työnkuvan ulkopuolelle kuuluvia työtehtäviä. Yhteensä vain 9 tutkimukseen osallistunutta ohjaajaa kirjoitti vastauksessaan ”muiden” tehtävien kuuluvan työnkuvaansa.

Muita kerätystä aineistosta muodostettuja työtehtäväteemoja olivat erilaiset valvontatehtävät, aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaus, lääkinnälliset ja hoidolliset tehtävät, moniammatillinen yhteistyö sekä vastuuohjaajan tehtävät. Kyselyvastausten perusteella erilaisten valvontatehtävien voidaan katsoa kuuluvan koulunkäynninohjaajan perustyötehtäviin. Yhteensä 29 kyselyyn vastannutta ohjaajaa mainitsi valvontatehtävät osana työnkuvaansa. Esimerkiksi valvonta ruokailutilanteissa, välitunneilla, siirtymätilanteissa sekä kyytipaikoilla lukeutuivat tähän työtehtäväteemaan. Kyselyyn vastanneista yhteensä 18 koulunkäynninohjaajaa mainitsi vastauksessaan aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen osana työnkuvaansa. Aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaus lukeutuu myös nykyisen, voimassa olevan koulunkäynninohjaajien ammattitutkinnon perusteisiin (Opetushallitus 2010). Erilaiset lääkinnälliset ja hoidolliset tehtävät olivat suhteellisen pienessä

roolissa kyselyn vastausten perusteella. Koulunkäynninohjaajista 10 kappaletta mainitsi esimerkiksi diabetesoppilaista vastaamisen osaksi käytännön työtehtäviään.

”Diabeetikkojen kohdalla korostui yhteistyö vanhempien kanssa ja tärkeintä oli, että insuliiniannokset ovat oikeita ja hiilihydraatit laskettu oikein. Tämä vaati tarkkaa seuranta, verensokerit heittelevivät.”

”...Kohdallani ehkä myös korostui ensiaputilanteet, koska olen toiselta ammatiltani hoitaja, niin minua usein kutsuttiin sellaisiin tilanteisiin esim. aivotärähdysoppilaiden kanssa olemaan niin kauan, kunnes vanhempi saapui paikalle ja lähti viemään lääkäriin lasta.”

Yllättävän pieni osa koulunkäynninohjaajista (8 kappaletta) kirjoitti moniammatillisen yhteistyön kuuluvan päivittäisiin työtehtäviinsä. Moniammatillisella yhteistyöllä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa esimerkiksi yhteistyön tekemistä oppilaiden vanhempien, erityisopettajien, terapeuttien ja koulupsykologien kanssa. Moniammatillisen yhteistyön tärkeänä osana koulunkäynninohjaajan tulisi osallistua esimerkiksi oppilasta koskeviin palavereihin. Yhteensä kuusi koulunkäynninohjaajaa näistä kahdeksasta olivat erityisopetuksen pienryhmissä työskenteleviä koulunkäynninohjaajia. Vastausten jakautumisen perusteella voisi päätellä, että pienryhmissä työtä tekevät ohjaajat ovat kiinteämmin osana moniammatillista yhteistyötä, kuin yleisopetuksen puolella toimivat koulunkäynninohjaajat. Toisaalta kyselyn vastausten perusteella on haastavaa tehdä minkäänlaista yleistystä, sillä ainoastaan 8 kappaletta 60 koulunkäynninohjaajasta mainitsi moniammatillisen työn osana työtehtäviään. Tässä täytyy myös ottaa huomioon, että jokainen kyselyyn vastannut ohjaaja ei välttämättä kokenut tarpeelliseksi mainita moniammatillisen yhteistyön tekemistä, vaikka se kuuluisikin todellisuudessa heidän työnkuvaansa.

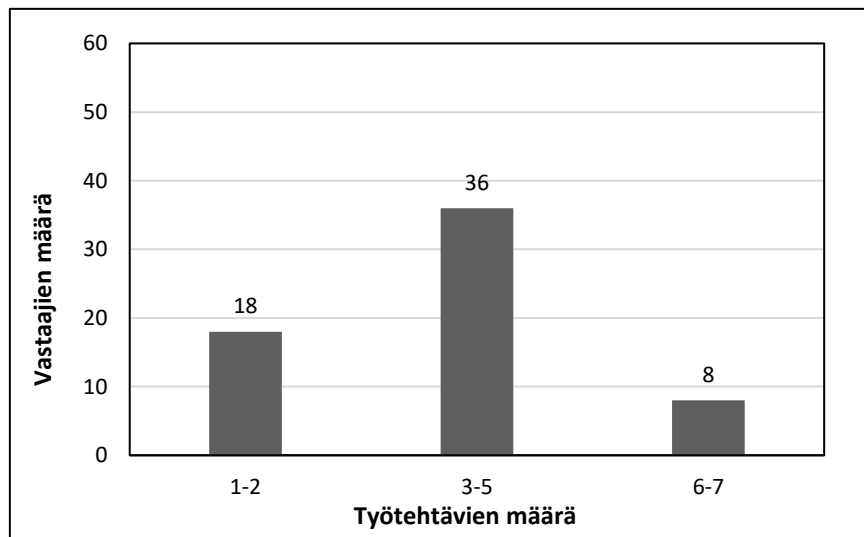
”Työtehtäviini kuuluu moniammatillinen yhteistyö: kehitysvammapalvelut, terapeutit ja lisäksi päivittäinen yhteydenpito oppilaan kotiin.”

Vastuuohjaajan työtehtäväteema sai pienimmän määrän mainintoja (3 kappaletta). Vastuuohjaajan työtehtäväteemalla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa koulunkäynninohjaajaa, joka toimii muiden koulunkäynninohjaajien vastuuohjaajana osana työnkuvaansa. Tähän tehtävään varsinaisen pätevyyden antaa koulunkäynnin- ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen erikoisammattitutkinto (Opetushallitus 2011). Perusteissa mainitaan asiasta seuraavasti: ”Koulunkäynnin- ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen erikoisammattitutkinnon suorittanut osaa itse toimia ja ohjata myös muita alansa työntekijöitä asiakkaan kasvun ja kehityksen tukijana.”

”Toimin vastuuohjaajana syksystä 2017 lähtien. Meillä on 5 koulutaloa ja 12 ohjaajaa. Hoidan järjestelyt sairauspoissaoloissa. Haastattelen harjoittelijat ja

rehtorin kanssa uudet työntekijät. Otan vastaan myös tutkintosuorituksia. Kerään keskitetysti listat lomatyöntekijöistä... Suunnittelen toisen ohjaajan kanssa usean ohjaajan lukujärjestyksen. Lähinnä työn alkamisen ja päättymisen.”

Kyselyn vastausten perusteella voidaan yhteenvedona todeta, että tutkimukseen osallistuneiden koulunkäynninohjaajien käytännön työnkuvaan kuuluu pääasiassa kolmesta viiteen selkeästi erilaista työtehtävää. Yhteensä 36 kyselyyn vastannutta koulunkäynninohjaajaa mainitsi 3-5 selkeästi erilaista työtehtävää omassa vastauksessaan (kaavio 6). Tässä tutkimuksessa *selkeästi erilaisilla* työtehtävillä tarkoitetaan eri työtehtäväteemojen alle sijoittuneita vastauksia. Vastaaja saattoi esimerkiksi kuvailla oppilaan ohjaukseen liittyviä asioita laajasti omassa vastauksessaan, mutta se luokiteltiin kuitenkin vain yhdeksi työtehtäväksi. Koulunkäynninohjaajien käytännön työnkuvaan kuuluu todellisuudessa varmasti useampiakin eri työtehtäviä, mutta tässä täytyy ottaa huomioon, kuinka monta työtehtävää tutkimukseen osallistunut henkilö luetteli vastauksessaan. Vastausten perusteella voidaan todeta, että 3-5 erilaista työtehtävää maininneen koulunkäynninohjaajan työnkuva koostuu pääasiassa *oppilaan ohjauksesta, opetustehtävistä, opettajan apukäsinä toimimisesta, valvontatehtävistä sekä aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksesta*. Muiden kaavion 5 teemojen alle luokiteltujen työtehtävien määrä jäi näitä edellä lueteltuja työtehtäviä pienemmäksi.



KAAVIO 6. Selkeästi erilaisten työtehtävien määrä vastaajaa kohti.

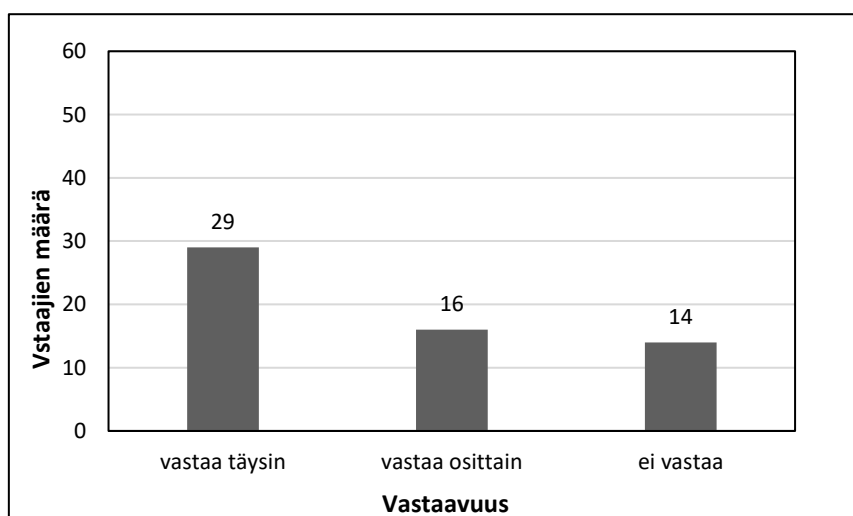
Kyselyn vastausten perusteella yhteensä 64 % erityisopetuksen pienryhmässä työskentelevistä koulunkäynninohjaajista mainitsi opetustehtävien kuuluvan työnkuvaansa. Yleisopetuksen luokissa työskentelevistä koulunkäynninohjaajista puolestaan 28 % mainitsi opetustehtävät. Vastausten jakautumisesta on pääteltävissä, että kyselyyn osallistuneet erityisopetuksen pienryhmissä

työskentelevät ohjaajat saavat vastuulleen enemmän opetustehtäviä, kuin yleisopetuksen luokissa kiertävät koulunkäynninohjaajat. Pienryhmissä oppilaita on usein vähemmän, kuin yleisopetuksen suurissa luokissa. Lisäksi pienryhmä voi koostua oppilasainekseltaan hyvinkin heterogeenisestä joukosta. Samassa ryhmässä saattaa olla eri vuosiluokkien oppilaita, joista jokaisella on hyvin erilaiset erityisen tuen tarpeet. Tästä johtuen myös koulunkäynninohjaaja voi saada enemmän opetusvastuuta osakseen, kuin esimerkiksi yleisopetuksen luokissa.

”Oppilaamme ovat 1.-6.vuosiluokkien oppilaita, eli samaan aikaan pitää opettaa ykkösluokkalaiselle lukemista, nelosluokkalaiselle matematiikkaa ja kuutosluokkalaiselle historiaa. Tästä johtuen myös minä opetan oppilaita. Siihen olen saanut vuosien varrella todella hyvää mallioppimista erityisluokanopettajalta.”

6.3 Käytännön työnkuvan vastaaminen omiin odotuksiin

Yhtenä tutkimustehtävänä halusin selvittää, vastaako koulunkäynninohjaajien käytännön työnkuva heidän omia odotuksiaan siitä, minkälainen heidän roolinsa tulisi olla. Tätä tiedustelin vastaajilta avoimen kysymyksen muodossa. Kaaviosta 7 on nähtävissä vastausten jakautuminen kolmeen erilaiseen luokkaan. Vastaukset on jaoteltu eri luokkiin aineiston analysointia koskevasta (5.4) luvusta löytyvän vastaavuuksien luokittelumallin perusteella. Tutkimukseen osallistuneista koulunkäynninohjaajista yhteensä 59 kappaletta vastasi kysymykseen käytännön työnkuvan vastaavuudesta. Vastaajista suurin osa (45 kappaletta) oli sitä mieltä, että käytännön työnkuva vastaa heidän omia odotuksiaan täysin tai ainakin osittain. Yhteensä 14 koulunkäynninohjaajan mielestä käytännön työnkuva ei vastaa ollenkaan heidän omia odotuksiaan. Seuraavaksi avaan yksityiskohtaisemmin koulunkäynninohjaajien vastauksia, kaavion 7 mukaisesti alaluvuittain.



KAAVIO 7. Käytännön työnkuvan vastaavuus omiin odotuksiin.

6.3.1 Työnkuva vastaa täysin odotuksia

Kysymykseen vastanneista 59 koulunkäynninohjaajasta yhteensä 29 oli sitä mieltä, että heidän käytännön työnkuvansa vastaa täysin heidän omia odotuksiaan. Tähän luokkaan sopivassa vastauksessa oli käytetty selkeästi sanavalintaa *kyllä vastaa* tai *vastaa*. Lisäksi vastauksesta löytyi ainoastaan myönteisiä kannanottoja sekä kommentteja. Koulunkäynninohjaajista yhteensä 15 ei perustellut vastaustaan. Tutkimuksen kannalta myönteistä kuitenkin oli, että loput 14 ohjaajaa antoivat perusteluja sille, miksi käytännön työnkuva vastaa heidän omia odotuksiaan.

Työyhteisön sekä työparina toimivan opettajan osoittama *arvostus* sekä *kunnioitus* vaikuttavat kyselyn vastausten perusteella myönteisesti koulunkäynninohjaajan kokemukseen. Arvostus koulunkäynninohjaajien ammattia ja ammattitaitoa kohtaan lisää vastaajien mukaan tasavertaisuuden tunnetta työyhteisössä.

”Tämänhetkinen työnkuvani on juuri sitä koska minulla on loistava työpari joka arvostaa minua ja pitää minua yhtä tärkeänä kuin itseäänkin. Toisille opettajille me ohjaajat olemme kuin teinejä jotka auttavat kotiaskareissa, kun äiti pyytää, jos näin kärjistetysti voi vastata.”

”Kyllä vastaa täydellisesti. Lisäksi pitää mainita, että meidän koulussa ohjaajia arvostetaan erittäin paljon.”

”Kyllä vastaa. Ainoastaan palkka on mielestäni huono. Maailman paras työ maailman paskimmalla palkalla. Silti tätä teen. Lapset auttavat jaksamaan...samoin työtoverit. Meillä on aivan ihana työporukka.”

Omien taitojen ja osaamisalueiden hyödyntäminen päivittäisessä työssä koetaan myös vastausten perusteella asiana, jonka ansiosta käytännön työnkuva vastaa omia odotuksia. Koulunkäynninohjaajan työnkuva on sisällöltään erittäin monipuolinen ja työtehtävien kirjo on laaja. Kyselyyn vastanneiden mukaan juuri työtehtävien vaihtelevuus ja päivien erilaisuus tekevät työstä mielekästä. Tämä ilmenee myös seuraavista vastauksista.

”Vastaa, koska saan tehdä työtäni omia osaamisalueitani hyödyntäen. Tällä palkalla en edes tekisi työtä, josta en pitäisi.”

”Näin on hyvä. Kaikki osaamiseni tulee hyödynnettyä. Työssäni on juuri sen monipuolisuuden vuoksi helppo päästä flow- tilaan.”

”Kyllä vastaa. Haluan mieluummin olla tällaisessa työnkuvassa, kuin siinä ”perus” työnkuvassa, jossa suurin osa on.”

6.3.2 Työnkuva vastaa osittain odotuksia

Yhteensä 19 kysymykseen vastannutta koulunkäynninohjaajaa oli sitä mieltä, että heidän työnkuvansa vastaa osittain omia odotuksia. Tähän luokkaan kuuluvasta vastauksesta oli löydettävissä niin myönteisiä kuin kielteisiäkin kommentteja. Käytännön työnkuvan osittainen vastaavuus näkyi vastauksissa muun muassa sanavalintoina. Tällaisia sanavalintoja olivat *pääosin*, *yleisesti kyllä* tai *suurimmalta osin kyllä*. Tähän luokkaan kuuluvat vastaukset olivat toisin sanoen eräänlaisia mutta-vastauksia. Koulunkäynninohjaajien vastauksissa nousi esille hyvin pitkälti samoja kannanottoja, kuin täysin kielteisiä tai myönteisiä kommentteja sisältävissä vastauksissa.

Koulunkäynninohjaajan kokemukseen oman työnkuvan vastaavuudesta vaikuttaa vastausten perusteella se, osaako opettaja hyödyntää ohjaajaresurssia luokassaan oikealla tavalla. Opettaja saattaa esimerkiksi antaa koulunkäynninohjaajalle enemmän varsinaisen työnkuvan ulkopuolelle kuuluvia valmistelu- ja askartelutehtäviä, kuin varsinaiseen oppilaan ohjaukseen liittyviä työtehtäviä. Opettajan kohdellessa koulunkäynninohjaajaa tasavertaisena työparina, myös ohjaaja kokee käytännön työnkuvansa mielekkäämpänä ja ammattitaitoaan paremmin vastaavana. Vastausten perusteella myös lainsäädännön kohtaamattomuus käytännön työtehtävien kanssa saattaa aiheuttaa osittaista tyytymättömyyttä. Erilaiset fyysistä rajoittamista ja kiinnipitoa vaativat tilanteet ovat yleistyneet osana koulunkäynninohjaajien työnkuvaa. Vastausten perusteella koulunkäynninohjaajat kokevat tällaiset tilanteet raskaina sekä kuormittavina. Koulunkäynninohjaaja toimii tilanteissa oman vastualueensa ulkopuolella, sillä perusopetuslain (628/1998) mukaan ohjaajilla ei ole samanlaista oikeutta kiinnipitotilanteissa kuin esimerkiksi opettajilla ja rehtorilla.

”Kuten ylempänä kerroin, minulla on ollut onni viimeisen neljän vuoden aikana työskennellä tasaveroisena aikuisena opettajan rinnalla. Olen saanut kollegoideni kanssa keskittyä lasten kanssa olemiseen. Kun tulin alalle, olin yhden syksyn sellaisen opettajan ”työparina”, jolla ei ollut hajuakaan, miten ohjaajaa voisi luokassa käyttää. Seisoin pääasiassa luokan takana ja ripustelin oppilaiden kuvistöitä seinille ja jaoin tarroja tehdyistä läksyistä kolmasluokkalaisille... Juridisesti koen olevani välillä erittäin hetteisellä suolla, kun luokassa tulee kiinnipitotilanteita. Meillähän ei ole samanlaista perusopetuslakiin kirjattua oikeutta kiinnipitoon kuin opettajilla ja rehtoreilla, vaan menemme aina hätävarjelupykälän mukaan.”

”Pääosin. Eniten muutosta kaipaisin vastuiden ja oikeuksien päivittämiseen tähän päivään. Esimerkiksi oppilaiden riitatilanteessa tai muussa tilanteessa, missä on väkivallan uhka. Jos oppilas käy toisen oppilaan päälle ja irrotan hyökkääjän, saan pahimmassa tapauksessa syytteen pahoinpitelystä ja potkut, koska minulla ei ole oikeutta koskea oppilaaseen. Olen ollut tilanteessa, mikä vaati välitöntä

puuttumista minulta, koska toisen oppilaan terveys tai jopa henki oli vaarassa. Silloinkin minun olisi pitänyt odottaa, että opettaja ehtii liikuntasalin toisesta päästä tilanteeseen...”

Kokemus koulunkäynninohjaajan työnkuvan monipuolisuudesta ja laajuudesta jakaa kysymykseen vastanneiden mielipiteitä. Osa vastaajista kokee, että työnkuvan monipuolisuus tekee koulunkäynninohjaajan työstä mielekästä. Toisten vastaajien näkökulmasta juuri työnkuvan laajuus koetaan rasitteena. Opettajien tai rehtorin teettämät, koulunkäynninohjaajan varsinaisen työnkuvan ulkopuolelle kuulumattomat työtehtävät saattavat aiheuttaa sen, että ohjaajalla ei ole riittävästi aikaa varsinaiselle oppilaan ohjaukselle.

”Tämän hetkinen työnkuvani on huomattavasti laajempi mitä sen pitäisi. Itse perustyö on kuitenkin sitä mitä sen pitäisi olla, ainoastaan aika sen tekemiseen on kortilla.”

Puutteellinen tiedottaminen ja tiedon kulku työyhteisössä saattavat vaikuttaa kielteisesti koulunkäynninohjaajan kokemukseen työkuvaansa liittyen. Koulunkäynninohjaaja voi esimerkiksi jäädä pimentoon oppilaita koskeissa asioissa. Jotta koulunkäynninohjaaja voisi toimia luokassa oppilaan parhaaksi, hänen tulee olla ajan tasalla erilaisista avun tarpeista. Samaan aikaan koulunkäynninohjaajan ammattitaitoon kuitenkin luotetaan ja vastuuta annetaan juurikin oppilaan ohjaukseen liittyen.

”Suurimmalta osin kyllä. Vähän enemmän haluaisin osallistua esim. ohjattavan oppilaan palavereihin, jos asia koskee koulun käyntiä ja myös minun toimintaani oppilaan kanssa.”

”Yleisesti kyllä. On tullut joitain opettajia vastaan, jotka eivät pidä ohjaajia arvossaan, vaan ollaan kuvistöiden seinille pistäjiä tai silputaan papereita. Näitä kohdallani harvoin. Välillä ei tiedä mitä opettaja haluaa ohjaajalta, kun ei kerro mitään tulevista suunnitelmista. Nykyisessä koulussa tietojen kulku on takkuavaa. Ohjaajat emme pääse palavereihin mukaan, eikä kerrota oppilaista mitään, jos ei itse osaa kysyä... Mutta myös luottamusta löytyy paljon. Annetaan vastuuta hoitaa oppilaan kanssa työtä ja myös luotetaan, että osaan työni.”

6.3.3 Työnkuva ei vastaa odotuksia

Kysymykseen vastanneista koulunkäynninohjaajista yhteensä 14 kappaletta on sitä mieltä, että heidän tämänhetkinen työnkuvansa ei vastaa omia odotuksia. Yhtenä perusteluna tälle annetaan *lain ja säädösten* kohtaamattomuus käytännön työn kanssa. Koulunkäynninohjaajalle annetaan koulun arjessa paljon vastuuta. Vastuuta saattaa olla liikaa omiin valtuuksiin nähden, jolloin työ koetaan kuormittavana ja raskaana.

”Teemme työtä kaiken aikaa lakien ja asetusten ulkopuolella. Se on raastavaa, kun tietää ettei omat valtuudet, osaaminen tai jaksaminen riitä.”

”Vastuun määrä on suurempi kuin lakipykälät antavat olettaa. Toimenkuvan saa muodostaa omanlaiseksi ja niinpä sen kehystä on hankala laatia. Laki saisi jo kiinnipidon osalta tulla tähän päivään. Se on meidän työtä. Meitä koulutetaan siihen, vaikka se ei meille ole sallittua.”

Työn yksinäisyyttä käytettiin myös perusteluna sille, miksi käytännön työnkuva ei vastaa omia odotuksia. Opettajalla ei välttämättä ole aikaa yhteiselle suunnittelulle ja keskustelulle koulunkäynninohjaajan kanssa. Tästä johtuen koulunkäynninohjaaja joutuu tilanteeseen, jossa hän ei ole perillä oppilaiden tuen tarpeesta. Koulunkäynninohjaaja ei myöskään tiedä, mitä häneltä odotetaan tunnin aikana. Työn yksinäisyys näkyy myös siinä, että koulunkäynninohjaaja ei välttämättä pääse osallistumaan oppilasta koskeviin arviointeihin tai palavereihin. Yhteisen suunnittelu- ja keskusteluajan puuttumisen vuoksi opettaja ei myöskään osaa hyödyntää koulunkäynninohjaajaa luokassaan oikein. Kun opettajalla ei ole oikeanlaisia työkaluja ohjaajaresurssin hyödyntämiseen, myöskään oppilaat eivät saa parasta mahdollista apua ja tukea. Yhtenä perusteluna työn yksinäisyydelle annettiin kahden opettajan välinen samanaikaisopetus, jossa koulunkäynninohjaajalla ei ole roolia yhteisessä suunnittelussa tai keskustelussa.

”Roolini pitäisi olla näkyvämpi arjessa. Niin paljon nojaa arjen rullaaminen ohjaajana koulumaailmassa.”

”Opettajat eivät kerro oppilaiden opetussuunnitelmien sisällöistä mitään eikä oppilaiden erityispiirteistä. Ilman minkäänlaisia taustatietoja minun pitäisi osata työskennellä oppilaiden kanssa heidän parhaaksi. Opettajilla ei halua eikä aikaa suunnitella tunteja yhdessä ohjaajien kanssa, jotta paras mahdollinen hyöty resursseista saataisiin käytetyksi. Osa opettajista ei ole tietoinen, miten ohjaajaa voisi edes käyttää oppitunneilla, muuten kuin monistamiseen. Välillä tuntuu, että opettajat luulevat minun olevan luokassa heitä varten, vaikka tosiasia olen luokassa oppilaita varten. Välillä niin raivostuttaa, kun opettaja istuu oppitunnin ajan tietokoneen takana ja minä kierrän oppilaiden luona ohjaamassa tehtävien tekemistä.”

”Ei vastaa, liian yksin olen myös opetustuntien aikana luokkatilanteissa. Roolin tulisi olla osa tiimiä ja yhteistä aikaa ajatusten vaihtoon tulisi olla viikoittain. Tilanne muuttunut huonompaan, kun alkoi samanaikaisopetus. Opet suunnittelee ja keskustelee, tiedottaa toisiaan, en kuulu joukkoon...”

Yleinen ajan puute aiheuttaa vastausten perusteella tyytymättömyyttä käytännön työnkuvaa kohtaan. Varsinkin yleisopetuksen luokkien puolella toimivat koulunkäynninohjaajat saattavat vaihtaa ryhmää useamman kerran päivässä. Tiheän vaihtuvuuden vuoksi aikaa oppilaan tuen tarpeisiin perehtymiselle jää vähän. Ajan puute näkyy myös siinä, että koulunkäynninohjaaja ja

opettaja eivät ehdi keskustella luokan asioista yhdessä. Eri luokkien mukana vaihtuvat päivän aikana myös koulunkäynninohjaajan työparina toimivat opettajat. Tämä vaatisikin koulunkäynninohjaajalta aikaa perehtyä jokaisen opettajan tarpeisiin ohjauksen osalta. Varsinaisen työnkuvan ulkopuoliset, *muut* työtehtävät, voivat myös syödä koulunkäynninohjaajien aikaa oppilaiden ohjaukselta. Koulunkäynninohjaaja saatetaankin nähdä työyhteisössä *joka paikan höylänä*, joka hoitaa esimerkiksi koulusihteerin tehtäviä työpäivänsä aikana.

”Koska liikun päivittäin ryhmästä toiseen, en juurikaan ole kärryillä oppilaan todellisesta avun/ohjauksen tarpeesta. Aiemmissa paikoissa olen ollut tiiviisti mukana myös oppilashuoltoryhmässä ja tehnyt muuta yhteistyötä opettajien ja muiden tahojen kanssa, nyt se on jäänyt pintapuoliseksi, koska on niin monta opettajaa, joiden kanssa työskentelen. Lisäksi yleisopetuksen luokissa on paljon oppilaita jotka myös tarvitsevat huomiota. En tiedä juurikaan oppilaiden taustoista, eikä ole hirveästi aikaa perehtyä.

Lisäksi on monta muuta roolia, joihin joudun osallistumaan, kuten itsenäisyyspäivän juhlien suunnitteluun. Tällä hetkellä valmistelutuntini menevät juurikin tähän, eli oman osuuteni suunnitteluun ja rakentamiseen, eikä sekään riitä, vaan teen paljon kotona omalla ajalla. Nykyisessä työpaikassani koen, että en pääse kehittämään itseäni. Johtuu juurikin siitä, että en pääse ajanpuutteen takia perehtymään oppilaiden tarpeisiin.”

Järjestyksen ylläpitäminen nähdään tässäkin työnkuvan vastaavuuteen heikentävästi vaikuttavana tekijänä. ”Järkkärin” tehtävä linkittyy vastauksissa yleiseen arvostuksen puutteeseen sekä huonoon palkkaan. Järjestyksen ylläpitoon kuuluvat työtehtävät koetaan rasitteeksi varsinkin silloin, kun ne sysätään lähes automaattisesti koulunkäynninohjaajalle. Kurinpidolliset tehtävät vievät aikaa ja jaksamista koulunkäynninohjaajan varsinaiselta työltä, eli oppilaan ohjaukselta.

”Ei vastaa enää. Teemme taustalla paljon töitä nuorten henkisen puolen hyvinvointiin. Opettaja opettaa ja me ohjaamme, olemme ns. järkkäreitä... Palkka on huono, että myös meidän ohjaajien arvostus.”

”Tämän hetkinen työnkuvani on huomattavasti paljon kuormitettu kaikella muulla kuin sillä mitä minun työnkuvani oikeasti on. Olen enemmänkin järjestyksenvalvoja joka hoitaa opettajien roskaduunit.”

6.3.4 Vastaavuuksien yhteenvetoa

Merkittävänä erona työnkuvan vastaavuutta kuvaavien luokitusten välillä oli vastauksissa käytetyt sanavalinnat. Koulunkäynninohjaajat, joiden työnkuva vastasi osittain omia odotuksia, käyttivät sellaisia sanavalintoja kuten *pääosin vastaa, yleisesti kyllä, suurimmalta osin vastaa*. Heidän vastauksena olivat toisin sanoen eräänlaisia mutta- vastauksia. Tällaisia sanavalintoja ei ollut

löydettävissä niiden koulunkäynninohjaajien vastauksista, joiden työnkuva vastasi täysin odotuksia tai ei vastannut ollenkaan omia odotuksia. Näissä vastauksissa olikin selkeästi mainittu sanat *kyllä vastaa*, tai *ei vastaa*.

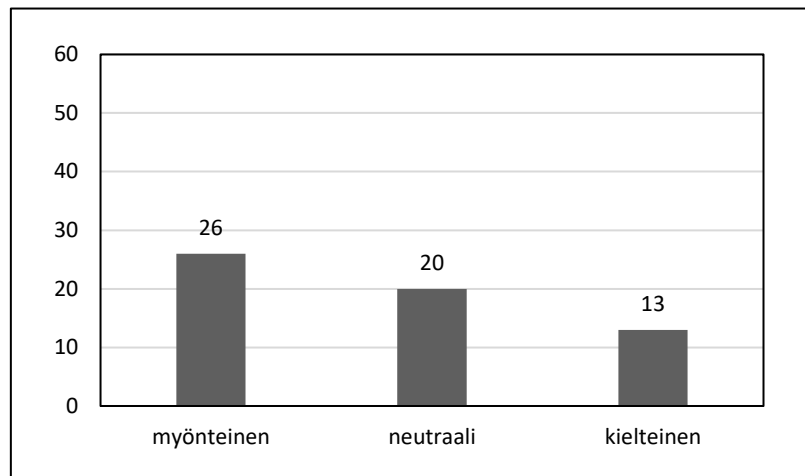
Luokitusten *työnkuva vastaa odotuksia* ja *vastaa osittain odotuksia* välillä oli havaittavissa joitain yhtäläisyyksiä. Yhdistävänä tekijänä kannanotoissa oli muun muassa kokemus tasavertaisena työparina toimimisesta. Opettaja antaa koulunkäynninohjaajalle sopivasti vastuuta ja osoittaa luottamusta tämän ammattitaitoa kohtaan. Koulunkäynninohjaaja otetaan osaksi suunnittelutyötä sekä oppilaiden arviointia. Ohjaajalle tuleekin tätä kautta kokemus siitä, että häntä kuunnellaan sekä arvostetaan. Koulunkäynninohjaajan työnkuvan monipuolisuus nähtiin molemmissa myönteisenä asiana. Kuitenkin niiden koulunkäynninohjaajien vastauksissa, joiden mielestä työnkuva vastasi *osittain* odotuksia, oli nähtävissä myös laajan työnkuvan kääntöpuoli. Monipuolinen ja laaja työnkuva saattaa kuormittaa koulunkäynninohjaajaa liikaa. Esimerkiksi koulunkäynninohjaajan varsinaisen työnkuvan ulkopuoliset tehtävät voivat viedä aikaa oppilaan ohjaukselta.

Luokitusten *vastaa osittain odotuksia* ja *ei vastaa odotuksia* välillä oli myös havaittavissa joitain samankaltaisuuksia. Vastauksia yhdisti esimerkiksi kokemus lainsäädännön kohtaamattomuudesta arjen työnkuvan kanssa. Fyysinen rajoittaminen ja kiinnipitotilanteet kuuluvat kyselyvastausten mukaan koulunkäynninohjaajan työnkuvaan yhä enenevässä määrin. Työn tekeminen omien vastualueiden ulkopuolella lisää työn kuormittavuutta. Puutteellinen tiedonkulku, ajan riittämättömyys sekä vastuun suuri määrä yhdistivät myös kannanottoja. Erona luokitusten välillä oli, että vastauksissa joissa *työnkuva ei vastannut odotuksia*, koulunkäynninohjaajan koettiin olevan pelkästään ”järkkäri”, joka hoitaa opettajien ”roskaduunit”. Jos työnkuva vastasi koulunkäynninohjaajan mielestä *osittain* omia odotuksia, asia nähtiin neutraalimpana.

6.4 Kokemus opettajan sijaisuuden tekemisestä

Sähköiseen kyselyyn vastanneista koulunkäynninohjaajista vain yksi kuudestakymmenestä ei ollut tehnyt opettajan sijaisuuksia uransa aikana. Vastauksien perusteella voidaankin todeta, että opettajien sijaisuuksien tekeminen on koulunkäynninohjaajille yleistä. Kaaviosta 8 on nähtävissä vastausten jakautuminen kolmeen erilaiseen luokkaan. Vastaukset on jaoteltu eri luokkiin aineiston analysointia koskevasta (5.4) luvusta löytyvän kokemuksien luokittelumallin perusteella. Kaavioon on otettu mukaan yhteensä 59 kysymykseen vastannutta koulunkäynninohjaajaa. Suurin osa vastauksista (46 kappaletta) sisälsi joko pelkästään myönteisiä tai neutraaleja kokemuksia opettajan sijaisuuksien tekemiseen liittyen. Vastaajista 13 kappaletta koki sijaisuuksien tekemisen täysin

kielteisenä. Seuraavaksi avaan yksityiskohtaisemmin koulunkäynninohjaajien kokemuksia, edeten kaavion 8 luokituksen mukaisesti alaluvuittain.



KAAVIO 8. Kokemus opettajan sijaisuuden tekemisestä.

6.4.1 Myönteinen kokemus

Yhteensä 26 kysymykseen vastanneen koulunkäynninohjaajan mielestä opettajan sijaisuuksien tekeminen on myönteinen asia. Vastauksissa sijaisuuksien teko koettiin *virkistävänä* sekä *mukavana vaihteluna* omaan perustyöhön. Vastauksien perusteella esimerkiksi koulunkäynninohjaajan *työkokemus* nähdään myönteisesti vaikuttavana tekijänä.

”Luokanopettajan sijaisuus näin pitkällä kokemukselle tuntuu oikein luontevalta. Oppiaineiden sisältä, kun ei alakoulussa ole vaikeaa. Kun on nähnyt, kuinka eriyttävästi opetetaan, ei ole opettaminen vaikeaa, jos on sen henkinen ihminen.”

Opettajan saappaisiin astuminen ja uusien asioiden opettaminen oppilaille koettiin vastauksissa *hyvänä haasteena*. Tutun ryhmän kanssa on turvallista ja helppoa siirtyä ohjaajan paikalta opetustehtäviin. Opettajan sijaisena toimiminen tuo tullessaan myös *erilaista vastuuta* verrattuna omaan perustyöhön.

”Teen ihan mielelläni silloin tällöin sijaisuuksia. On mukavaa välillä kokeilla siipiään opettajan jakkaralta. Vaikka arkemme onkin kovin strukturoitua, eikä akateemiset tavoitteet ole kovinkaan korkealla, on kiva välillä vetää showta... Lapset ovat tuttuja ja heidän suorituskykynsä on tarkasti tiedossa ja olen ollut pisimpään luokan aikuisista heidän kanssaan, niin välillä on helppo hypätä open saappaisiin.”

”Minusta se tuo erilaista vastuuta, ja siitä minä pidän. On ihanaa huomata, että osaa/pystyy jonkin asian ihan opettamaan oppilaille.”

Opettajan sijaisuuden tekeminen koetaan vastausten perusteella parempana vaihtoehtona, kuin ulkopuolisen sijaisen palkkaaminen. Koulupäivästä selvittää ilman turhia häiriötekijöitä, kun tuttu ohjaaja on opettajan tilalla. Koulunkäynninohjaaja tuntee luokan oppilaat sekä rutiinit. Jos opettajan tilalle palkataan toinen sijainen, koulunkäynninohjaajalle saattaa aiheutua tästä tuplatyötä. Oppilaiden ohjauksen lisäksi koulunkäynninohjaaja joutuu opastamaan myös ulkopuolista sijaista.

”Alkuopetuksessa meillä ei ole kirjoja käytössä ja työskentelytapamme on hyvin toiminnallinen, joten ulkopuolinen sijainen olisi/on todennäköisesti aivan ”hukassa”. Helpommin hoidan sijaisuuden itse, kun selitän toiselle henkilölle, miten rutiinit luokassa toimivat... Valmistavassa opetuksessa ulkopuolisen sijaisen palkkaaminen ei tullut kysymykseenkään ja oman koulun opettajillekin tilanne oli usein liian haastava. Ei ollut tietoaakaan luokan rutiineista, ei yhteistä kieltä, kaikki lapset olivat kielellisesti eri vaiheessa, jokaisella oli omat tehtävät jne. Oli itsestään selvää, että tein sijaisuudet. Lapset ovat koulun asiakkaita ja heidän etunsa on mielestäni tärkeintä.”

”Koen sen aika positiivisena, sillä tunnen hyvin kaikki luokat ja niiden tavat. En näe mitenkään järkevänä ottaa ulkopuolisia sijaisia, joita saa sitten kuitenkin ohjeistaa ja auttaa tuplamäärin. Minusta ohjaajia kannattaisi käyttää ensisijaisina lyhytaikaisissa sijaisuuksissa. Ohjaajana on oikeastaan jokseenkin helppo hypätä open paikalle, kun kaikki käytännöt ovat selvät ja ajantasainen tieto vielä siitä missä mennään nyt ja mitä on jo tehty ja mitä tekemättä.”

Kysymysten vastauksista kävi ilmi, että opettajan sijaisuuksien tekeminen on myös koulunkäynninohjaajan omasta asenteesta kiinni. Vaikka ohjaaja joutuikin pärjäämään yksin sijaistaessaan opettajaa, tutun ryhmän kanssa se sujuu suhteellisen vaivattomasti. Päivän kulkua ja oppituntien sisältöä muokkaamalla koulunkäynninohjaaja suoriutuu koulupäivästä ilman toisen aikuisen tukeakin.

”Ennalta tiedetyissä sijaisuuksissa opettaja usein suunnittelee tunnit valmiiksi. Opettajan sairastuessa tunnit suunnittelen osittain itse. Silloin yleensä helpotamme tehtäviä niin että pärjäämme etenkin, jos minulle ei tule ketään sijaista. Omassa luokassa sijaisuuksien tekeminen on helppoa, koska päivän rutiinit ja tehtävät ovat tuttuja.”

6.4.2 Neutraali kokemus

Tutkimukseen osallistuneen koulunkäynninohjaajan vastaus luokiteltiin neutraaliksi silloin, kun siitä oli löydettävissä niin positiivisia kuin kielteisiäkin kommentteja. Neutraaleja kokemuksia opettajan sijaisuuksien tekemisestä oli yhteensä 20 vastaajalla. Näissä kokemuksissa nousivat esiin hyvin pitkälti samat kannanotot, kuin esimerkiksi pelkästään myönteisissä tai kielteisissä kokemuksissa.

Vastausten perusteella koulunkäynninohjaajan on helpompi hoitaa opettajan sijaisuus itse. Jos opettajan tilalle palkataan ulkopuolinen sijainen, se voi aiheuttaa ohjaajalle tuplatyötä. Kääntöpuolena kuitenkin on, että koulunkäynninohjaajan toimiessa opettajan sijaisena ohjaajan tilalle ei palkata ketään. Normaalitytilanteessa opettaja siis tarvitsee avukseen koulunkäynninohjaajan, mutta sijaisena toimivan ohjaajan oletetaan pärjäävän yksin.

”Ohjaajien tehdessä sijaisuuksia, jäi oppilaat ilman ohjaajia... Sijaisuuksien tekeminen joissain tilanteissa olisi ehkä käytännön kannalta helpoin jopa ohjaajan oman työn kannalta. Tällainen tilanne on esimerkiksi, jos ohjaajan oman luokan opettaja on pois. Tällöin ohjaajan olisi helpompi tehdä sijaisuus, kun että luokkaan tulee opettajan sijainen (ja ohjaajan sijainen).”

”Välillä ja satunnaisesti ihan kivoja piristysruiskeita ja saa myös opettajakokemuksen olla luokassa... Minulla ei kuitenkaan koskaan opettajaa sijaistaessani ole luokassa toista ohjaajaa, vaan minun on pärjättävä yksin. Ihmettelen tätä, kun olen kuitenkin huonommin koulutettu eikä kokemustakin ole vielä liiaksi. Opettaja tarvitsee siis ohjaajan kaveriksi, mutta opettajaa sijaittava ohjaaja ei tarvitse apuja, vaikka luokassa olisivat erilaiset oppijat kuten yleensäkin. Tämä on mielestäni aika outoa.”

Vastausten mukaan palkkaukseen liittyvät tekijät vaikuttavat myös kokemukseen sijaisuuden tekemisestä. Koulunkäynninohjaajalle ei välttämättä makseta asiaankuuluvaa korvausta sijaistamisen ajalta. Opettajan sijaisuudet ovat kuitenkin vastaajien näkökulmasta satunnaisesti tehtyinä virkistäviä, vaikkakaan pitkien sijaisuuksien tekemiseen oma osaaminen ei välttämättä riitä.

”...Sijaisuuksien tekeminen ei ole myöskään taloudellisesti kannattavaa, jos sijaisuustunteja tekee vain 4-5 päivässä (menettää 8h palkan).”

”Sijaistan aika usein opettajaa ja yleensä olen sitten luokassa yksin oppilaiden kanssa eli minulle ei tule ohjaajan sijaista. Mutta se ei minua haittaa, pärjään kyllä oman ryhmäni kanssa. Sijaisuuden tekeminen on ihan hyvä juttu, mutta pitkiä sijaisuuksia en tee, koska minulla ei kuitenkaan ole sitä opettajan pätevyyttä opettaa kauheasti uusia asioita.”

6.4.3 Kielteinen kokemus

Puhtaasti kielteisiä kommentteja ja kannanottoja sisältäviä vastauksia oli vähiten suhteessa vastausten kokonaismäärään. Yhteensä 13 kysymykseen vastanneella koulunkäynninohjaajalla oli selkeästi kielteisiä kokemuksia opettajan sijaisuuksien tekemisestä. Yhtenä kielteiseen kokemukseen vaikuttavana tekijänä oli vastausten perusteella nähtävissä opettajan sijaisuudesta saatava korvaus eli palkka. Palkan muoto ja suuruus vaihtelevat koulujen välillä suuresti. Joissain tapauksissa opettajan sijaisuudesta saatava korvaus annetaan koulunkäynninohjaajalle vapaana, tunti

tehtyä tuntia kohden. Koulunkäynninohjaajalle voidaan antaa myös muutaman euron suuruinen palkkio sijaisuustuntia kohden, oman palkan lisäksi. Joissain kouluissa palkka maksetaan sijaistettavan opettajan tuntipalkan mukaisesti, pätevyyslisä vähennettynä. Palkka saattaa myös mennä koulunkäynninohjaajalta sivu suun, jos virallisena sijaisena opettajalle toimii koulun toinen opettaja. Sijaiseksi palkattu opettaja käy aloittamassa tunnin, mutta vastuu tunnin kulusta sekä oppilaista jää käytännössä koulunkäynninohjaajalle.

”...Joissain kouluissa palkka maksetaan opettajan tuntipalkan mukaan miinus pätevyyslisä, mikä minusta on ok. Joissain kouluissa tulee tuntia kohden 8 euroa lisä palkkiota oman palkan lisäksi, sekin vielä ok. Joissain sen saa pitää vapaana tunti tai puolitoista tunnista, yleensä niin, että esimies määrää, milloin voit pitää ne tunnit.”

”...Ja toisessa koulussa oli systeemi, että jos oli tiukka paikka, niin avustaja saattoi mennä luokkaan ja ope kävi ovella katsomassa, että kaikki sujuu. Avustaja siis teki työn mutta opettaja vastasi siitä, palkkaa ei tietenkään maksettu avustajalle vaan palkan kuittasi opettaja.”

Ryhmästä vastaaminen yksin on vastausten perusteella tekijä, joka vaikuttaa kielteisen kokemuksen syntymiseen. Normaalisissa tilanteissa luokassa voi työskennellä kiinteästi kaksi aikuista, opettaja ja koulunkäynninohjaaja. Sijaistaessaan opettajaa koulunkäynninohjaaja joutuu kuitenkin pärjäämään ilman apua. Luokassa saattaa olla useampi erityistä tukea tarvitseva oppilas, joiden saama tuen ja ohjauksen määrä vähenee, kun koulunkäynninohjaaja on luokassa yksin.

”Pitää ottaa niin paljon enempi huomioon silloin ja sulla on vastuu koko luokasta. Ei ole toista aikuista silloin apuna.”

”Minusta on kummallista, että jos opettaja tarvitsee avukseen ohjaajan, kuinka ohjaaja voi sitten yksin vastata luokasta ilman apua sijaistaessaan opettajaa?”

Kielteisiä kannanottoja ja kommentteja yhdistävät myös vastauksissa käytetyt sanavalinnat. Sijaisuuden tekeminen koetaan muun muassa *haastavana, raskaana ja kuormittavana*. Opettajan sijaisuudet saattavat myös tulla varoittamatta ja katkaisevat koulunkäynninohjaajan oman työn. Sijaisuuksien tekeminen viekin aikaa ohjaajan varsinaiselta työltä, eli oppilaan ohjaukselta.

6.4.4 Kokemusten yhteenvetoa

Kaikkia kokemusta kuvaavia luokituksia yhdisti kannanotto koskien *ulkopuolisen sijaisen palkkaamista*. Vastausten perusteella koulunkäynninohjaajat tekevät sijaisuuden mieluummin itse, kuin tekevät tuplatyötä ohjeistaessaan ulkopuolista sijaista. Varsinkin erityisopetuksen pienryhmissä

työskentelevien koulunkäynninohjaajien vastauksissa näkyi huoli ”oppilaiden sekaisin menemisestä”, jos opettajan tilalle palkataan vieras sijainen. Kysymykseen vastanneet koulunkäynninohjaajat kokivat, että heillä on tarvittava tieto koulun säännöistä, luokan rutiineista sekä oppilaiden tuen tarpeista. Ulkopuolisen henkilön toimiessa opettajan sijaisena, koulunkäynninohjaajan tulee oman työnsä lisäksi ohjeistaa myös sijainen koulun käytäntöihin.

Puhtaasti myönteisiä kokemuksia ja selkeästi kielteisiä kokemuksia sisältäneiden vastausten kannanotot yhdistyivät neutraalin kokemuksen alle sijoittuvissa vastauksissa. Selvästi *myönteisiä ja neutraaleja* kannanottoja sisältäneissä vastauksissa opettajan sijaisuuden tekeminen koettiin *mukavana vaihteluna* omaan perustyöhön nähden. Opettajan sijaistamisen koettiin antavan koulunkäynninohjaajalle uudenlaista *haastetta* sekä *vastuuta*. Opettajan saappaisiin astuminen ja asioiden opettaminen oppilaille nähtiinkin molemmissa luokituksissa myönteisenä.

Palkka oli yhdistävä tekijä niin *neutraalien kokemusten* kielteisille kannanotoille kuin puhtaasti *kielteisille kokemuksille*. Vastauksien perusteella opettajan sijaisuuksien tekeminen koetaan kielteisenä osittain sen vuoksi, että niistä ei saa läheskään aina asianmukaista korvausta. Opettajan sijaisuudesta annettavaan korvaukseen ei myöskään ole yhtenäistä linjausta, vaan se vaihtelee suuresti kouluittain. Joissain kouluissa koulunkäynninohjaaja saa vapaatunnin tehtyä sijaisuustuntia kohti, kun taas joissain kouluissa ohjaajalle annetaan sijaistettavan opettajan palkka pätevyyslisä vähennettynä. Palkka voi myös mennä koulunkäynninohjaajalta täysin sivu suun, jos sijaistamaan palkataan toinen opettaja. Silloin opettaja saattaa käydä aloittamassa ja lopettamassa tunnin, mutta varsinaisesta tunnin kulusta vastaa koulunkäynninohjaaja. Toinen yhdistävä tekijä neutraalien ja kielteisten kokemusten välillä oli *yksin pärjääminen*. Normaalitilanteessa opettajalla on luokassa apunaan koulunkäynninohjaaja, mutta opettajan ollessa pois ohjaajan oletetaan pärjäävän yksin. Tämä tuottaa haasteita varsinkin silloin, jos luokassa on useampi erityistä tukea tarvitseva oppilas.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA TULOSTEN TARKASTELU

Tässä luvussa tarkastelen tutkimuksen tuloksia tiivistetysti, yhdistäen niitä tutkimukseni teoreettiseen pohjaan. Luku on tärkeä niin tutkimuksen kuin lukijankin kannalta, sillä se asettaa tutkimuksen tulokset osaksi aiempaa, koulunkäynninohjaajista tehtyä tutkimusta. Tämän tarkastelu antaa tutkimukseni tuloksille niiden varsinaisen merkityksen.

Kyselyn vastausten perusteella voidaan sanoa, että koulunkäynninohjaajien käytännön työtehtäviin sisältyvät yleisimmin oppilaan ohjaus, opetustehtävät, erilaiset valvontatehtävät, opettajan apukäsinä ja tasavertaisena työparina toimiminen, aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaus sekä järjestyksen ylläpitäminen. Näistä edellä mainituista työtehtävistä koulunkäynninohjaajan pääasiallisena ja tärkeimpänä tehtävänä pidetään oppilaan ohjausta. Oppilaan ohjauksella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa oppilaan tukemiseen sekä avustamiseen liittyvää monipuolista toimintaa, niin luokkatilassa kuin sen ulkopuolellakin. Koulunkäynninohjaajat vastaavat tulosten perusteella myös usein oppilaiden opetuksesta. Tässä oli huomattavissa ero erityisopetuksen pienryhmässä ja yleisopetuksen luokissa työskentelevien koulunkäynninohjaajien välillä. Pienryhmässä on usein samanaikaisesti eri tasoisia oppilaita, esimerkiksi eri vuosiluokilta. Tästä johtuen koulunkäynninohjaajat vastaavat pienryhmissä opetuksesta useammin kuin esimerkiksi yleisopetuksen luokissa toimivat ohjaajat. (Leikas & Rantio 2003). Hieman pienemmässä osassa koulunkäynninohjaajan käytännön työnkuvaa ovat hoidolliset ja lääkinnälliset tehtävät, moniammatillinen yhteistyö sekä vastuuohjaajan tehtävät. Varsinaisen työnkuvan ulkopuolisia, muita työtehtäviä eivät koulunkäynninohjaajat joudu tutkimuksen perusteella usein tekemään. Muilla työtehtävillä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa esimerkiksi tilojen siistimistä tai koulusihteerin tehtäviä.

Tutkimuksen tulosten valossa näyttää siltä, että koulunkäynninohjaajat ovat pääasiassa tyytyväisiä käytännön työnkuvaansa. (Blatchford, Russell & Webster 2012, 23-24). Kyselyvastausten perusteella suurin osa koulunkäynninohjaajista on sitä mieltä, että käytännön työnkuva vastaa täysin tai osittain omia odotuksia. Yhtenä vahvistavana tekijänä kokemukselle toimii tulosten mukaan opettajan sekä muiden työyhteisön jäsenten osoittama arvostus

koulunkäynninohjaajaa kohtaan. Tasavertaisuuden tunne työyhteisössä lisääntyy, kun koulunkäynninohjaajaan luotetaan ja häntä kohdellaan oman alansa ammattilaisena. Myös omien osaamisalueiden hyödyntäminen päivittäisessä työssä lisää tunnetta työnkuvan vastaavuudesta. Samassa yhteydessä voidaan tuloksia tarkastellessa todeta, että arvostuksen sekä kunnioituksen puute saattavat myös heikentää tyytyväisyyden tunnetta. Koulunkäynninohjaajien kokemukseen käytännön työnkuvan vastaavuudesta vaikuttaakin suuresti työparityöskentelyn sujuminen opettajan kanssa. Jotta koulunkäynninohjaaja voisi toimia oppilaan parhaaksi ja ohjata tätä oikeaan suuntaan koulutyössä, myös hänet tulisi ottaa osalliseksi suunnittelu- ja arviointihetkiä. Jos koulunkäynninohjaajalla ei ole yhteistä suunnittelu-aikaa opettajan kanssa, se vaikuttaa suoraan ohjaajan valmistautuneisuuteen. Tämä havainto oli samassa linjassa aiempien koulunkäynninohjaajia koskevien tutkimusten kanssa. Useissa tutkimuksissa korostui tärkeimpänä tekijänä juuri yhteisen keskustelun ja suunnittelun merkitys. Koulunkäynninohjaajan ja opettajan välinen yhteistyö onkin parhaimmillaan saumatonta yhdessä tekemistä, jossa esimerkiksi suunnitellaan oppitunteja ja valmistetaan tarvittavia materiaaleja yhdessä. Sujuvan yhteistyön takaamiseksi tärkeää on sekä koulunkäynninohjaajan että opettajan kyky ennakoida toisen käyttäytymistä. Tämä puolestaan edellyttää asioiden suunnittelemista sekä niistä sopimista yhteisesti. (Blatchford, Russell & Webster 2016; Cozens 2014; Heinilä 2017, 107; Hiltunen, Hyytiäinen, Lindroos & Matero 2017; Kautiainen 2016; Leikas ja Rantio 2003; Likonen & Manninen 2006; Mäkelä 2005.)

Koulunkäynninohjaajaresurssin oikeanlainen hyödyntäminen on tämän ja aiempien tutkimusten perusteella avainasemassa siinä, kokeeko koulunkäynninohjaaja käytännön työn mielekkääksi. Koulunkäynninohjaaja saattaa usein olla tilanteessa, jossa työparina toimivalla opettajalla ei ole tietoa tai taitoa hyödyntää ohjaajan osaamista. Voidaankin mielestäni pohtia, miksi opettajat eivät saa koulutusta ja ohjeistusta koulunkäynninohjaajaresurssin oikeaoppiseen hyödyntämiseen. Opettajat eivät saa esimerkiksi yliopistossa minkäänlaista ohjausta koulunkäynninohjaajien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Jos opettaja ei tiedä, miten koulunkäynninohjaajaa tulisi hyödyntää luokassa oikein, hän voi kokea koulunkäynninohjaajan läsnäolon luokassa jopa kuormittavana. (Cozens 2014, 3-16; Kautiainen 2016.) Tämä ei ole pelkästään suomalaisten koulujen ongelma, sillä esimerkiksi vuosien 2010-2011 aikana toteutetussa EDTA projektissa havaittiin, että opettajien saama koulutus koulunkäynninohjaajien kanssa työskentelyyn on hyvin vähäinen tai jopa olematon. (Blatchford, Russell & Webster 2016). Kuten tässä tutkimuksessa on aiemmin mainittu, koulunkäynninohjaajien ammattitutkintoon tähtäävässä koulutuksessa puolestaan korostetaan moniammatillisen sekä opettajan kanssa tehtävän yhteistyön

tekemistä. Onkin aiheellista pohtia, olisiko samanlaisen painotuksen tuominen osaksi yliopistokoulutusta aiheellista.

Tutkimukseni tulosten mukaan voidaan todeta, että koulunkäynninohjaajan kokemusta käytännön työn mielekkyydestä heikentävät erilaiset uhka- ja väkivaltatilanteet. Koulunkäynninohjaaja kokee tällaisten tilanteiden lisääntyttä jäävänsä lainsäädännöllisesti heitteille. Perusopetuslain (628/1998) 36 § - 36 b § mukaan kurinpitovalta on koulussa määrätty rehtorille ja opettajille. Tästä johtuen koulunkäynninohjaajalla ei ole minkäänlaisia oikeuksia oppilaan fyysisen rajoittamiseen. Poikkeuksena voidaan nähdä vain hätävarjelutilanteet (JHL 2011, 15). Oppilaiden henkinen pahoinvointi on kuitenkin tutkimukseen osallistuneiden mukaan lisääntynyt ja sitä kautta myös väkivalta koulunkäynninohjaajia kohtaan. Koulunkäynninohjaajat kokevat joutuvansa toimimaan usein valtuuksiensa ulkopuolella. Aggressiiviset oppilaat saatetaan sysätä herkästi koulunkäynninohjaajan huolehdittavaksi, jotta opettaja voisi keskittyä varsinaiseen työhönsä. Tällaisten usein toistuvien tilanteiden johdosta koulunkäynninohjaaja voi alkaa tuntea itsensä enemmän järjestyksen valvojaksi, kuin ohjaajaksi. Niin työyhteisön kuin työparina toimivan opettajankin tulisi muistaa, että koulunkäynninohjaajan pääasiallinen tehtävä on ohjata ja avustaa oppilaita luokkatilanteessa. Luokassa ei saisikaan vallita automaattinen toimintatapa, jossa vaikeat ja haasteelliset asiat ikään kuin ulkoistetaan koulunkäynninohjaajan vastuulle. (Jyty Ry 2016, 16-17.)

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella suurin osa koulunkäynninohjaajista kokee opettajan sijaisuuksien tekemisen myönteisenä tai neutraalina. Opettajan sijaisuus koetaan pääasiassa virkistävänä sekä mukavana vaihteluna. Opettajan saappaisiin astuminen tuo erilaista haastetta omaan perustyönkuvaan verrattuna. Myönteistä kokemusta voivat kuitenkin heikentää esimerkiksi palkkaukseen liittyvät tekijät sekä yksin luokan kanssa pärjääminen. Ammattiliitto JHL julkaiseman koulunkäynninohjauksen oppaan (2011, 50) mukaan koulunkäynninohjaaja voi toimia opettajan sijaisena vain siinä tapauksessa, jos hänet on virallisesti määrätty opettajan sijaiseksi ja hänelle myönnetään tuolta ajalta palkaton työloma omasta ohjaajan tehtävästään. Koulunkäynninohjaajan toimiessa luokanopettajan tai erityisluokanopettajan sijaisena, hänen palkkauksensa tulisi määritellä kunnallisen opetusalan virka- ja työehtosopimuksen (OVTES) mukaisesti. Tätä sopimusta tulisi soveltaa koulunkäynninohjaajaan jo heti ensimmäisestä sijaisuustunnista alkaen. Opettajan sijaisuudesta saatava korvaus vaihtelee kuitenkin suuresti kouluittain. Aina sijaisuudesta ei makseta palkkaa, vaan korvaus voidaan antaa esimerkiksi vapaatunnin muodossa. Lisäksi koulunkäynninohjaajien tulee usein sijaisuuspäivän päätteeksi hoitaa muita, varsinaiseen työnkuvaansa liittyviä työtehtäviä kuten esimerkiksi iltapäivätoiminnan ohjaaminen. Opettajan sijaistamista koskeviin käytäntöihin kaivattaisiinkin tutkimuksen perusteella

koulunkäynninohjaajien keskuudessa yhteistä ja selkeää linjausta. Tutkimuksen tuloksista on nähtävissä, että koulunkäynninohjaajia hämmentää myös yksin jääminen opettajaa sijaistettaessa. Normaalitilanteessa opettaja tarvitsee avukseen luokkaan ohjaajan, mutta sijaistaessaan ohjaajan on pärjättävä yksin. Opettajilla on korkeampitasoinen koulutus ja vastuultaan hyvinkin erilainen työnkuva kuin koulunkäynninohjaajalla. Tästä huolimatta koulunkäynninohjaajan vastaamista yksin koko luokasta ei edes kyseenalaisteta. Tutkimuksen tulosten perusteella koulunkäynninohjaajat haluavat pääsääntöisesti hoitaa opettajan sijaisuudet kuitenkin itse. Ulkopuolisen sijaisen palkkaaminen koetaan vain aiheuttavan ylimääräistä työtä. Koulunkäynninohjaaja on koulun henkilökuntaan kuuluva tuttu aikuinen, joka tuntee koulun käytännöt ja luokkien rutiinit. Hänen on helppo astua sijaisen rooliin, kun taas ulkopuolinen sijainen voi tullessaan sekoittaa pakan. (Leikas & Rantio 2003).

8 POHDINTA

Tässä luvussa käsittelen aluksi tutkimukseni toteutumista. Pohdin, vastasiko tutkimus annettuihin tutkimustehtäviin ja onko se aiemman koulunkäynninohjaajia koskevan tutkimuksen kannalta merkityksellinen. Alaluvuissa pohdin tutkimukseni eettisyyteen ja luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä sekä niiden toteutumista. Käsittelen molempia aiheita ensin yleisemmällä tasolla, pohtien niitä sen jälkeen oman tutkimukseni näkökulmasta mahdollisimman realistisesti. Lopuksi esittelen tämän tutkimuksen pohjalta heränneitä mahdollisia jatkotutkimusideoita.

Tutkimukseni pääasiallisena tarkoituksena oli saada koulunkäynninohjaajien oma ääni kuluviin tutkimalla heidän omia kokemuksiaan. Tutkimuksessani halusin kuvata sitä, mistä työtehtävistä koulunkäynninohjaajien käytännön työnkuva muodostuu ja selvittää, vastaako tämä työnkuva ohjaajien omia odotuksia. Lisäksi halusin tutkia, minkälaisena koulunkäynninohjaajat kokevat opettajan sijaisuuksien tekemisen. Opettajien sijaisuuksien tekeminen mainitaan osana koulunkäynninohjaajien työnkuvaa ja on siten myös rutiinia ohjaajille. Sijaisuuksien tekeminen ja niistä saatava korvaus vaihtelevat kuitenkin hyvin suuresti koulusta riippuen.

Koulunkäynninohjaajia on kaiken kaikkiaan tutkittu Suomessa aiemmin melko vähän, vaikkakin ammattiryhmä on hiljalleen vakiintunut merkittäväksi osaksi suomalaista koulujärjestelmää. Koulunkäynninohjaajien ammatillisuus on vahvistunut esimerkiksi pätevyitymisen myötä. Vuodessa koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinnon suorittaa noin 1000 opiskelijaa. (Hiltunen, Hyytiäinen, Lindroos & Matero 2017, 3.) Lisäksi ammattinimikkeen vaihdos koulunkäyntiavustajasta koulunkäynninohjaajaksi on vahvistanut ohjaajien roolia koulun tasavertaisina ammattilaisina. Tästä huolimatta vallalla on myös käsitys, jonka mukaan koulunkäynninohjaajat ovat koulumaailmassa turhia. Aiheesta ovat kirjoittaneet viimeisimpänä Eskelinen ja Lundbom Kasvatus & Aika- verkkojulkaisussa ilmestyneessä artikkelissaan *Koulunkäynninohjaajat: itseymmärrys ja kamppailu merkityksestä*. (4/2016). Eskelisen ja Lundbomin mukaan taloudelliset säästöt ja leikkaukset ovat saaneet aikaan ammattikunnan alasajon, vaikka samalla sitä yritetään vahvistaa. Esimerkiksi vuonna 2014 Helsingin kaupunki päätti jättää yli kahdensadan määräaikaaisena toimivan koulunkäynninohjaajan sopimukset uusimatta. Tämä tarkoitti käytännössä joka kolmannen koulunkäynninohjaajan työsopimuksen päättymistä. Luku oli suuri kokonaismäärään, eli noin kuudensadan ohjaajan joukkoon nähden. Opetusvirasto nimitti

vähennyksiin kuulunutta joukkoa ylimääräiseksi resurssiksi. (Hämäläinen 2014.) Ristiriidassa ammatin alasajon ja tarpeettomana resurssina pitämisen kanssa on kuitenkin yhä lisääntyvä lähikoulu-ajattelu. Lähikoulu-ajattelun mukaan jokaiselle oppilaalle tulisi mahdollistaa opiskelu yleisopetuksen puolella siten, että he saavat samalla yksilöllistä tukea sekä avustusta. (Väyrynen 2001, 18-21). Erityisopetuksen luokkamutoisista pienryhmistä pyritään aktiivisesti eroon, sillä niiden koetaan leimaavan erityistä tukea tarvitsevat oppilaat. Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan integroiminen osaksi yleisopetusta katsotaankin toteuttavan paremmin ajatusta kaikille yhteisestä koulusta eli inklusiosta. Lisääntyvän lähikoulu- ajattelun valossa koulunkäynninohjaajat ovat suomalaisessa koulujärjestelmässä kuitenkin kaikkea muuta kuin turhia. (Eskelinen & Lundbom 2016, ref. Moberg 2002, 37-43; Moran & Abbott 2002.) Tutkimukseni tulosten mukaan koulunkäynninohjaajien näkemys on, että opettajien voimavarat ja resurssit eivät riitä kaikkeen. Koulunkäynninohjaajat vastaavat osana työnkuvaansa yksittäisten oppilaiden, ryhmien tai jopa kokonaisten luokkien ohjauksesta sekä opetuksesta. Opetusryhmät ovat yhä heterogeenisempiä ja tästä voikin olla seurauksena, että tuen tarpeen taso vaihtelee yksittäisen ryhmän sisällä suuresti. Opettajan onkin jaettava luokkansa opetusvastuuta koulun muiden ammattilaisten kanssa. Tutkimukseni perusteella on myös pääteltävissä, että koulunkäynninohjaajat ovat hyvin kokonaisvaltaisesti läsnä oppilaiden kouluarjessa. Koulunkäynninohjaajat ovat mukana niissäkin hetkissä, joita opettaja ei välttämättä näe.

Niin aiemmissa tutkimuksissa kuin tämänkin tutkimuksen tuloksissa kävi ilmi, että opettajille ei tarjota lainkaan ohjeistusta koulunkäynninohjaajaresurssin hyödyntämiseen. Tämä tulee esille tutkimustulosten yhteydessä, joissa tärkeimmäksi tekijäksi koulunkäynninohjaajan työn onnistumisen kannalta todettiin sujuva yhteistyö opettajan ja ohjaajan välillä. (Blatchford, Russell & Webster 2016; Cozens 2014; Heinilä 2017, 107; Hiltunen, Hyytiäinen, Lindroos & Matero 2017; Kautiainen 2016; Leikas ja Rantio 2003; Likonen & Manninen 2006; Mäkelä 2005). Kun ajatellaan oppilaan parasta, opettajan ja koulunkäynninohjaajan välisellä toimivalla yhteistyöllä on erityisen suuri merkitys. Jos koulunkäynninohjaajalla ei ole tarkoituksenmukaista roolia ja tehtävää luokassa, ei oppilaskaan saa parasta mahdollista ohjausta. Kuten tutkimukseni tulokset osoittivat, koulunkäynninohjaajat saattavat kokea, että he eivät saa tarpeellista ohjeistusta opettajalta. Tärkeää olisikin puuttua tähän ongelmakohtaan ja pohtia, voitaisiinko opettajaksi opiskeleville esimerkiksi tarjota jo opiskeluaikana ohjeistusta sekä koulutusta koulunkäynninohjaajan kanssa tehtävään yhteistyöhön. Koulunkäynnin- ja aamu- ja iltapäivätoiminnanohjauksen ammattitutkinnossa (Opetushallitus 2010) eri ammattilaisten kanssa tehtävää yhteistyötä painotetaan useaan otteeseen. Perusteissa mainitaan muun muassa, että koulunkäynninohjaaja työskentelee usein opettajan työparina. Koulunkäynninohjaajat valmistuvat jo siis opiskeluaikana koulussa tehtävään

yhteistyöhön ja työparityöskentelyyn. Samaan olisi erittäin tärkeää opettajaksi opiskelevienkin tottua jo opiskeluaikana. On haastavaa edellyttää opettajalta jotakin sellaista, mihin he eivät ole saaneet tarpeellista ja kunnollista koulutusta. (Kautiainen 2016).

Koulunkäynninohjaaja on oman alansa asiantuntija ja koulussa ammattilaisena opettajien sekä muun henkilökunnan rinnalla. Tutkimukseni kyselyvastauksissa nousi useamman kerran esille koulunkäynninohjaajien kommentteja siitä, kuinka työtä täytyy tehdä sydämellä kehnon palkan tai käytännön heikkojen olosuhteiden vuoksi. Tutkimuksen tuloksista onkin siis nähtävissä, että näistä edellä mainituista epäkohdista huolimatta koulunkäynninohjaajat jaksavat tehdä töitä lasten ja nuorten hyvinvoinnin eteen. Hoikkalan ja Kuivakankaan (2017, 9) mukaan kutsumus ei kuitenkaan yksin riitä pitämään alan ammattilaista kiinni, ainakaan loputtomiin asti. Työnteon kaikkien ulottuvuuksien tulisikin olla kohdillaan, jotta työntekijä kokisi panoksensa merkitykselliseksi pitkälläkin tähtäimellä. Näillä ulottuvuuksilla Hoikkala ja Kuivakangas tarkoittavat esimerkiksi työyhteisöä, työpaikkaa urajärjestelmänä sekä esimerkiksi palkkaukseen liittyviä tekijöitä. Voidaankin ajatella, että niin kauan kuin koulunkäynninohjaajan käytännön työnkuvassa on tiettyjä merkittäviä epäkohtia, ovat myös ohjaajien jaksaminen sekä työssä kiinni pysyminen vaakalaudalla. Ainakin pitkässä juoksussa. Kyselyvastauksissakin esiin tuodut elementit kuten oppilaiden lisääntynyt pahoinvointi sekä aggressiivinen käytös, lainsäädännön kohtaamattomuus arjen työn kanssa, huono palkka sekä tiedottamisen ja suunnittelutyön ulkopuolelle jääminen lisäävät huomattavasti koulunkäynninohjaajan työn kuormittavuutta. Helpottavaa on kuitenkin huomata, minkälaisin motiivein ja perustein tutkimukseen osallistuneet koulunkäynninohjaajat tekevät työtään. Työtä tehdään ennen kaikkea lasten ja nuorten hyväksi. Heille halutaan tarjota mahdollisimman hyvät eväät tulevaisuutta varten. Koulunkäynninohjaajat ovat ensisijaisesti lapsille ja nuorille arjessa tukena turvallisina aikuisina sekä itsetunnon kohottajina. Voidaankin perustellusti sanoa, että nykypäivän kouluissa ei selvitä ilman koulunkäynninohjaajia. (Saari 2012).

8.1 Tutkimuksen eettisyydestä

Sarajärven ja Tuomen (2018, 134-136) mukaan tutkittaessa yksilöiden omia näkökulmia ja subjektiivisia kokemuksia on erityisen tärkeää pohtia tutkimuksen etiikkaa sekä tutkijan moraalia. Tutkimuksen tulokset voivat vaikuttaa tutkijan tekemiin eettisiin ratkaisuihin. Toisaalta myös eettiset lähtökohdat vaikuttavat niihin ratkaisuihin, joihin tutkija tieteellisessä tutkimusprosessissaan toteuttaa. Juuri tätä eettisten lähtökohtien vaikuttamista tutkijan tekemiin päätöksiin kutsutaankin tieteen etiikaksi. Sarajärvi ja Tuomi esittävät yhdeksi hyvän tutkimuksen kriteeriksi sen sisäisen johdonmukaisuuden. Tutkimusraportin muodossa tällä tarkoitetaan esimerkiksi lähteiden

käyttämistä. Tutkimuksen johdonmukaisuuteen vaikuttaa se, miten ja minkälaisia lähteitä tutkija käyttää argumentointinsa taustalla. Tutkimuksen tulee olla tämän lisäksi myös eettisesti kestävä. Eettinen kestävyys tarkoittaa tutkimuksen luotettavuuden eräänlaista toista puolta. Laadullinen tutkimus ei Sarajärven ja Tuomen mukaan olekaan aina laadukasta. Tutkijan laatiman tutkimussuunnitelman tulee olla mahdollisimman laadukas, tutkimusasetelman tutkimukseen sopiva ja raportoinnin selkeästi tehty. Tutkimuksen eettisyys nivoutuu näihin edellä mainittuihin luotettavuuskriteereihin. Tutkijan tulisi kuitenkin olla tutkimukseensa eettisesti sitoutunut, jolloin toiminta on moraalisesti oikeanlaista. Laadukkaan tutkimuksen kriteereiden ei tulisi olla vain listoja, joista tutkija yliviivaa yhden kohdan kerrallaan tehdyksi.

Tutkimuksen uskottavuus sekä tutkijan tekemät eettiset ratkaisut kytkeytyvät toisiinsa kiinteästi. Jotta tutkimus voisi olla uskottava, tutkijan on noudatettava hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkijan on noudatettava työssään ”tiedeyhteisön yleisesti tunnustamia toimintatapoja”, jotka esimerkiksi Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012, 6-9) on määritellyt. Näihin lukeutuvat rehellisyys, huolellisuus sekä tarkkuus osana tutkimustyötä, tulosten tallentamista ja esittämistä sekä tutkimuksen arviointia. Tutkijan tulee käyttää tutkimuksessaan eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä. Tutkimuksen tulisi myös olla tulosten osalta avoin. Uskottavassa tutkimuksessa tutkija on ottanut kunnioittavasti huomioon tutkimuksen kentällä aiemmin tehdyt työt ja saavutukset. Tämän tulee näkyä myös tutkimuksen raportoinnissa asiaan kuuluvalla tavalla. Loukkaus hyvää tieteellistä käytäntöä vastaan on esimerkiksi muiden tutkijoiden osuuden vähättely. Puutteellinen viittaaminen aiempiin tutkimustuloksiin, tutkimusmenetelmien ja tulosten huolimaton raportointi, tulosten puutteellinen säilyttäminen sekä samojen tulosten julkaiseminen uusina ovat myös loukkauksia hyvää tieteellistä käytäntöä vastaan.

Sarajärven ja Tuomen (2018, 138-141) mukaan laadullisen tutkimuksen kentällä tutkimusetiikkaan suhtaudutaan hyvinkin eri tavoin, joka tuottaa myös tietynlaisia haasteita. Toisaalta laadullisen tutkimuksen perinteissä tutkimusetiikkaan voidaan suhtautua eräänlaisena normina, jossa eettiset ratkaisut liittyvät lähinnä itse tutkimusprosessiin. Tällä tarkoitetaan niitä ratkaisuja, mitä tutkija tekee toteuttaessaan tutkimustaan. Toisaalta tutkimusetiikka voidaan nähdä metodologiaan liittyvänä asiana. Tässä tapauksessa kaikki tutkijan tekemät valinnat tutkimuksessa ovat aina moraalisia valintoja. Esimerkiksi tutkimusaiheen valinta nousee tutkimuksessa tärkeäksi eettiseksi kysymykseksi. Tutkimuksen aihetta pohdittaessa tulisikin tehdä selväksi, kenen ehdoilla tutkimuksen aihe valitaan ja miksi tutkimukseen ylipäätään ryhdytään. Nämä pohdinnat ja ratkaisut vaikuttavat suoraan tutkimuksen toteutukseen, siihen miten esimerkiksi tutkimustehtävät muotoillaan. Huomattavasti eniten huomiota tutkimusetiikan keskustelussa kiinnitetään tutkittavien suojaan. Sarajärven ja Tuomen mukaan jo ihmisoikeudet antavat tutkimukseen osallistuville

yksilöille eettisen perustan. Tutkijan on selkeästi ilmaistava tutkimukseen osallistuville tutkimuksen tavoitteet, siinä käytettävät menetelmän sekä tutkimukseen mahdollisesti liittyvät riskit. Tutkittavien tulee myös aina suostua tutkimukseen vapaaehtoisesti. Tähän liittyy myös tutkittavien oikeus keskeyttää tutkimus milloin vain prosessin aikana, sekä oikeus kieltää käyttämästä itseään koskevaa aineistoa osana tutkimusta. Tutkimustietojen on oltava aina luotettavia, johon kuuluu myös tutkittavien jääminen nimettömiksi. Yhteenvetona tutkittavalla tulee olla selvää se, mitä tutkimuksessa tutkitaan ja miten. Mitä tutkimukseen osallistuminen edellyttää tutkittavalta ja miten sekä missä saatuja tutkimustuloksia käsitellään.

Laadullisen tutkimusperinteen kenttä on laaja ja monitahoinen. Laadullinen tutkimus on alati kehittyvää sekä ajan myötä muuttuvaa. Jokainen tutkija tuo omalla tutkimuksellaan aina jotakin uutta aiempaan tutkimusperinteeseen. Mielestäni laadullisen tutkimuksen eettisyyteen vaikuttavia tekijöitä on tästä johtuen lähes mahdotonta rajata tai määrittää muutamaksi yleistettäväksi asiakohdaksi. Jokaisen tutkimuksen ainutlaatuisuus vaatii oman eettisen pohdintansa. Tämän eettisen pohdinnan taustalla toimii toki esimerkiksi Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) ohjeistus tiedeyhteisön yleisesti tunnustamista toimintatavoista. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt tutkimusraportin selkeydellä, johdonmukaisuudella sekä avoimuudella vahvistamaan sen eettisyyttä. Laittaessani kyselylomakkeen internetlinkin koulunkäynninohjaajien ryhmään tein tutkittaville selväksi sen, mitä olen tutkimassa ja mitä varten tutkimus tehdään. Lisäksi kerroin tutkittaville mahdollisuudesta saada valmis tutkimusraportti luettavaksi. Tutkittavien oman äänen olen pyrkinyt säilyttämään käsittelemällä ja tulkitsemalla kyselyn vastauksia mahdollisimman vähän. Olen myöskin ottanut tutkimusraporttiini tutkittavien alkuperäisiä kommentteja sekä kannanottoja sitaattien muodossa, jotta heidän kokemuksensa pysyisivät mahdollisimman subjektiivisina. Tutkijan omat intressit eivät saisi vaikuttaa tutkimuksen toteutukseen tai näkyä sen tuloksissa. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt minimoimaan oman vaikutukseni, mutta koska kyseessä on laadullinen tutkimus, sen toteuttaminen on hyvin haasteellista.

8.2 Tutkimuksen luotettavuudesta

Laadullisen tutkimuksen kenttään kuuluu useita erilaisia perinteitä. Tämän vuoksi laadullisen tutkimuksen piiristä löytyy myös erilaisia käsityksiä siitä, mikä tekijät muodostavat tutkimuksesta luotettavan. Tutkimuksen luotettavuutta pohtiessa onkin syytä miettiä, voidaanko laadulliselle tutkimukselle ylipäänsä määrittää yhteistä säännöstöä koskemaan tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa tulee ottaa huomioon tutkijan puolueettomuus. Tällä tarkoitetaan sitä, pyrkiikö tutkija ymmärtämään tutkittavia itsenään vai suodattuuko saatu tieto

tutkijan omien käsitysten läpi. Puolueettomuuden näkökulmasta tutkimuksen tuloksiin eivät esimerkiksi saisi vaikuttaa tutkijan oma ikä, sukupuoli, ammatti, uskonto tai poliittinen kanta. Laadullisessa tutkimuksessa tämä voi kuitenkin olla lähes mahdotonta, sillä tutkija on se, joka tulkitsee saatua aineistoa. (Sarajärvi & Tuomi 2018, 144-146.) Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt ymmärtämään mahdollisimman puhtaasti tutkittavia itsenään. Aineistonkeruuvaiheessa kyselyyn vastaajat saivat täyttää sähköisen kyselyn täysin nimettöminä, enkä ollut tutkijana tilanteessa läsnä. Lisäksi keräämäni aineiston analyysivaiheessa ei aineistoa tarvinnut esimerkiksi litteroida. Voidaan siis ajatella, että olen pyrkinyt minimoimaan näillä edellä mainituilla seikoilla oman vaikutukseni tutkittaviin. Toisaalta olen myös tutkijana tehnyt kerätystä aineistosta omia tulkintojani määrittelemällä esimerkiksi erilaisten työtehtäväteemojen nimiä.

Laadullisen tutkimuksen perusvaatimuksia on, että tutkijalla olisi tarpeeksi aikaa toteuttaa tutkimus. Laadullisen tutkimuksen kentällä myös tutkimuksen julkisuus on tärkeä tekijä. Tutkimus tulee raportoida ja arvioida tutkijakollegoiden toimesta. Tutkimusraportissa tulisi aina olla selkeästi näkyvillä, mitä ollaan tutkimassa ja miksi. Tutkijan tulee myös tehdä niin itselleen kuin lukijoille selväksi miksi tutkimus ja sen aihe ovat hänelle tärkeitä. Aineistonkeruun eri vaiheet tulee eritellä selkeästi tutkimusraportissa. Tähän sisältyy muun muassa tutkittavien valinta sekä tutkijan ja tutkittavien suhteen arviointi. Tutkimusraportista tulee selvitä myös tutkimuksen kesto sekä aineiston analyysin vaiheet yksityiskohtaisesti. Näillä edellä mainituilla toimenpiteillä pyritään osaltaan vahvistamaan tutkimuksen toistettavuutta. Myöskin tutkimuksen eettinen pohdinta kuuluu olennaisesti tutkimuksen luotettavuutta parantaviin tekijöihin. (Sarajärvi & Tuomi 2018, 148-150.) Tutkimukseni on laadullinen kyselytutkimus. Tämän vuoksi minun tuleekin pohtia niin laadullisen tutkimuksen kuin kyselytutkimuksenkin luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä. Sumserin (2001, 162-176) mukaan kyselytutkimuksen luotettavuutta vahvistaa sen toistettavuus. Kyselylomakkeen ulkoasu sekä siinä olevat kysymykset ovat lukijan nähtävillä ja näin ollen myös uudestaan toistettavissa. Kyselytutkimukset ovat kuitenkin usein poikittaistutkimuksia. Tämän vuoksi kyselytutkimuksen avulla ei useinkaan voida tutkia varsinaisia ilmiön muutoksia. Sen sijaan kyselylomakkeen avulla tutkitaan yksilön kokemuksia ja käsityksiä jostakin tietystä asiasta. Kyselytutkimuksessa ei siis juurikaan tutkita asioiden muutoksia jollakin tietyllä aikavälillä, toisin kuin esimerkiksi etnografisessa tutkimuksessa. Tämä voi osaltaan vaikuttaa tutkimukseni luotettavuuteen. Tutkimuksessani tarkastelin koulunkäynninohjaajien subjektiivisia kokemuksia ja ne ovat aina sidoksissa tiettyyn aikaan sekä paikkaan. Näin ollen en voi tutkimukseni tulosten perusteella tehdä yleistettävää päätelmää tutkittavasta ilmiöstä.

Kyselytutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat suuresti myös varsinaisessa kyselylomakkeessa kysytyt kysymykset. Tutkijan esittämät kysymykset voivat vaikuttaa siihen,

minkälaisia vastauksia kyselytutkimus tuottaa. Tutkijan tulisikin pitää kysymykset yksinkertaisina sekä mahdollisimman lyhyinä. Kysymykset eivät myöskään saa olla täyteen ladattuja, eli sisältää tutkijan taustaoletuksia. Tässä tapauksessa tutkija ikään kuin ohjailee kyselyyn vastaajaa, mikä puolestaan vaikuttaa luotettavuuteen. Kyselylomakkeen kysymysten tulisi myös olla muodoltaan myönteisiä. Kielteisiäkin asioita voidaan tiedustella tutkittavalta niin, että ne näyttäytyvät lukijan silmissä myönteisinä. Ulkoasultaan kielteiset kysymykset saattavat vaikuttaa tutkittavan vastaushalukkuuteen ja tätä kautta vastausten laatuun. Yksi tapa kasvattaa kyselytutkimuksen luotettavuutta on kysyä samaa aiheita koskien useampia eri kysymyksiä. Laajasta, yksilöä ja tämän elinympäristöä koskevasta aiheesta on haasteellista saada tarpeellista tietoa vain yhden kysymyksen avulla. Kysymällä useampia kysymyksiä on myös mahdollista saada kattavampia ja kuvailevampia vastauksia. Kyselytutkimuksen luotettavuutta vahvistaa myös kyselyyn vastaajan anonymiteetti. Esimerkiksi verkossa toteutettavan lomakekyselyn yhteydessä kyselyyn vastaajan ei tarvitse ilmoittaa nimeään, osoitettaan tai sähköpostiosoitettaan. Jos kyselytutkimus toteutetaan esimerkiksi sähköpostin välityksellä, tutkija tietää automaattisesti tutkimukseen osallistuneen sähköpostiosoitteen. Tutkijan tulee erottaa selkeästi toisistaan käsitteet anonyymi ja luottamuksellinen. Luottamuksellisessa tutkimuksessa on mahdollista, että tutkija näkee kyselyyn osallistuneiden osoitetietoja. Anonyymissa tutkimuksessa vastaukset puolestaan käsitellään ja esitetään täysin ilman minkäänlaisia kyselyyn osallistuneiden henkilötietoja. (Sue & Ritter 2007, 22-32; Sumser 2001, 177- 191.) Tässä tutkimuksessa kyselyyn vastanneiden taustatietoja ei kysytty missään vaiheessa aineistonkeruuta. Kyselyyn vastaaminen ei edellyttänyt esimerkiksi sähköpostiosoitteen antamista, sillä se oli täytettävissä internetsivustolla. Sähköisen lomakkeen kysymyksissä ei myöskään kysytty mitään sellaista, joka olisi voinut paljastaa vastaajien henkilöllisyyden. Työpaikkana toimivaa koulua ja ryhmääkin koskevat kysymykset olivat yleisellä tasolla, eikä niissä esimerkiksi tiedusteltu koulun nimeä.

Tässä tutkimuksessa keräsin aineiston käyttämällä ainoastaan sähköistä kyselylomaketta. Tutkimuksen luotettavuutta saattaa parantaa useamman kuin yhden aineistonkeruumenetelmän käyttäminen. Tällä tavalla tutkijan on mahdollista tarkentaa kyselyn kautta saamia vastauksia esimerkiksi haastattelututkimuksen avulla. Tässä tutkimuksessa kyselylomakkeeseen vastasi yhteensä 60 koulunkäynninohjaajaa. Taustatietojen kartoittamisen lisäksi esitin lomakkeessa avoimia kysymyksiä, joihin tutkittavat saivat vastata vapaamuotoisesti. Onnekseni useat tutkimukseen osallistuneet olivat vastanneet avoimiin kysymyksiin monipuolisesti sekä kattavasti. Mielestäni esimerkiksi suhteellisen laaja kohdejoukko sekä monipuoliset vastaukset avoimiin kysymyksiin edesauttoivat kattavan aineiston keräämistä. Koen näiden seikkojen myös omalta osaltaan vahvistavan tutkimukseni luotettavuutta.

Vaikkakin yksi kyselytutkimukseni luotettavuutta parantavista tekijöistä on anonymiteetin takaaminen tutkittaville, se sulkee samalla pois mahdollisuuden kysyä tarkentavia jatkokysymyksiä. Tutkijan onkin tultava toimeen kyselylomakevastauksilla ja saatava niistä irti ratkaisut asettamiinsa tutkimuskysymyksiin. Tämän vuoksi kyselytutkimuksessa suuressa roolissa ovat lomakkeen visuaalinen toteutus sekä kysymyksien muotoileminen. Tässä tutkimuksessa huomasin hyvin nopeasti aineistoa läpi käydessäni, mitkä kysymykset olivat toimineet ja mitkä puolestaan osoittautuivat tarpeettomiksi. Lisäksi huomasin, että joku kysymys olisi vaatinut tarkennusta, jotta kaikki siihen vastanneet olisivat ymmärtäneet kysymyksen samalla tavalla. Esimerkiksi koulunkäynninohjaajien käytännön työtehtäviä koskevan tutkimuskysymyksen avulla on mahdotonta tehdä tarkkaa päätelmää siitä, montako erillistä työtehtävää koulunkäynninohjaajan työnkuvaan kuuluu. Jos olisin halunnut saada tutkittavilta vastauksen listan muodossa, jossa on lueteltuna selkeästi erilaisia työtehtäviä, minun olisi pitänyt muotoilla kysymys toisella tavalla. Osa kyselylomakkeessa kysymistäni kysymyksistä osoittautuivat myös lopullisten tutkimustehtävien kannalta tarpeettomiksi. Esimerkiksi kysymys sukupuolesta, tutkittavien valmistumisvuodesta sekä odotuksista koulunkäynninohjaajan koulutuksen aikana eivät lopulta palvelleet tutkimukseni tarkoitusta. Laadullisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu kuitenkin sen muuttuminen prosessin aikana. Tutkimuksen alati muuttuva luonne onkin tärkeää ottaa osaksi luotettavuuden pohdintaa.

Tutkimukseni taustalla oli johtava ajatus koulunkäynninohjaajien äänen saamisesta kuuluviin. Tämä tarkoitti tutkimuksen osalta koulunkäynninohjaajien subjektiivisten kokemusten tutkimista ja niiden esiin tuomista. Jaoin sähköisen kyselylomakkeen internetlinkin Facebookissa, koulunkäynninohjaajille suunnatussa suljetussa ryhmässä. Tämän vuoksi on aiheellista pohtia, minkälaisen koulunkäynninohjaajien joukon kyselyni todellisuudessa tavoitti. Esimerkiksi aktiivisten Facebook-käyttäjien keski-iällä saattaa olla merkitystä tarkastellessa tämän tutkimuksen kyselyyn vastanneiden koulunkäynninohjaajien ikäjakaumaa. Toisaalta on aiheellista pohtia myös sitä, minkälainen ohjaajien joukko on aktiivisinta ja valveutuneinta Facebookin koulunkäynninohjaajien ryhmässä. Vastasivatko kyselyyni sellaiset koulunkäynninohjaajat, jotka todella kokevat työnkuvassaan olevan parantamisen varaa? Vai vastasivatko sähköiseen kyselyyn ne koulunkäynninohjaajat, jotka ovat muutenkin aktiivisia ohjaajien kentällä tai esimerkiksi keskimääräisesti tyytyväisempiä omaan työnkuvaansa? Samaan aikaan on kuitenkin otettava huomioon, että kyselyyni vastasi yhteensä 60 koulunkäynninohjaajaa, oletettavasti eri puolelta Suomea. Laadullisen tutkimuksen kohdejoukoksi määrä on kohtalaisen suuri. Näiden 60 vastaajan välillä oli nähtävissä hajontaa esimerkiksi eri vastaavuuksien ja kokemusten välillä. Tämän perusteella voisi ajatella, että kyselyyn ovat vastanneet sellaisetkin ohjaajat, jotka haluavat tuoda esiin työnkuvansa todellisia epäkohtia. Tästä voi myös olla pääteltävissä, että kyselyyn vastaajat

ovat olleet kannanotoissaan rehellisiä ja totuudenmukaisia. Totuudenmukaisuutta on kuitenkin mahdotonta täysin varmistaa, sillä toteutin tutkimukseni menetelmällä, jossa tutkija ei ole itse kyselytilanteessa läsnä. Jos asiaa ruoditaan perin pohjin, haastattelutilanteessakaan ei voi olla aukottoman varma siitä, puhuvatko haastateltavat totta. Haastattelutilanteessa myös tutkijan läsnäololla saattaa olla vaikutusta siihen, uskaltaako tutkittava vastata todenmukaisesti kysymyksiin. Perkkilän ja Vallin (2015, 111-117) mukaan sosiaalisen median alustalle laitettuun kyselyyn saa vastata kuka haluaa, eikä tutkija voi juurikaan rajata vastaajakuntaansa. Tämän kyselylomakkeen luotettavuuteen vaikuttavan tekijän pyrin ottamaan huomioon sillä, että jaoin internetlinkin kyselyyn suljetussa ryhmässä. Ryhmään kuului ainoastaan koulunkäynninohjaajia, joten pystyin varmistamaan, että ammattiryhmän ulkopuolelle kuulumattomat henkilöt eivät vastaa kyselyyn.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa myös se, miten tutkimuksen tulokset kohtaavat esimerkiksi aiheesta tehdyn aiemman tutkimuksen kanssa. Jos tutkimuksen tulokset ovat täysin ristiriitaisia suhteessa aiempaan kirjallisuuteen tai alan tutkimukseen, voi se heikentää luotettavuutta. Edellisessä luvussa yhdistin kootusti tutkimukseni tuloksia aiempiin koulunkäynninohjaajista tehtyihin tutkimuksiin. Tästä tarkastelusta oli nähtävissä, että saamani tulokset saivat vahvistusta alan aiemmasta tutkimuksesta sekä siellä tehdyistä johtopäätöksistä. Toisaalta luotettavuutta voi heikentää myös liiallinen yhtäläisyys aiempien tulosten kanssa. Jos tutkimus ei anna mitään uutta alan tutkimuskenttään, sen voidaan katsoa olevan jollain tapaa merkityksetön. Mielestäni onnistuin omalla tutkimuksellani tuomaan vielä enemmän näkyväksi sen, kuinka merkityksellinen koulunkäynninohjaajien ammatti on koulujärjestelmämme ja sitä kautta esimerkiksi lasten ja nuorten hyvinvoinnin kannalta. Lisäksi valotin jonkin verran niitä epäkohtia, joita koulunkäynninohjaajat kohtaavat käytännön työssään ja annoin tätä kautta aineksia myös jatkotutkimusta ajatellen.

Tämän tutkimuksen aikana opin paljon uutta laadullisen tutkimuksen toteuttamisesta. Aineiston kerääminen sähköisen kyselylomakkeen avulla oli minulle uusi asia, niin kuin ylipäätään tutkimuksen toteuttaminenkin. Onnistuin mielestäni suunnittelemaan sähköisestä kyselylomakkeesta sellaisen, joka herätti tutkittavissa vastausinnostusta ja antoi minulle tarvittavaa materiaalia tutkimustehtäviäni ajatellen. Yhtenä perusteena sähköisen kyselylomakkeen avulla toteutettavalle tutkimukselle oli ajan säästäminen. Vaikkakin tutkimukseni toteutukseen vaikutti ensisijaisesti kiinnostukseni koulunkäynninohjaajien ammattia kohtaan, taustalla olivat silti myös aikataululliset tekijät. Mielestäni kyselytutkimus oli niin taloudellisesti kuin ajallisestikin kannattava. Lisäksi onnistuin saamaan tutkimukseeni suhteellisen kattavan kohdejoukon, joka puolestaan teki kyselylomakkeella kerätystä aineistosta monipuolisemman. Jälkeenpäin ajateltuna olisin kuitenkin halunnut tarkentaa joidenkin kyselyyn osallistuneiden vastauksia, joka ei ollut

tutkittavien anonymiteetin takia mahdollista. Toisaalta tämä herätti paljon ajatuksia ja ideoita jatkotutkimusta ajatellen. Tutkimukseni sai osakseen positiivista huomiota ja kommentteja siihen osallistuneilta koulunkäynninohjaajilta. Koulunkäynninohjaajat kokivat erittäin myönteisenä asiana, että heiltä kysytään ja heidän oma äänensä pääsee kuuluviin. Toivon, että tämän tutkimuksen avulla onnistun valottamaan koulunkäynninohjaajien ammatin monipuolisuutta sekä heidän työnsä tärkeyttä osana suomalaista koulujärjestelmää. Uskon tutkimukseni olevan hyvä pohja mahdolliselle jatkotutkimukselle ja antavan aiempaan tutkimuskenttään lisätietoa juurikin koulunkäynninohjaajien omien kokemusten näkökulmasta.

8.3 Jatkotutkimusideat

Tämän tutkimuksen aineiston keräsin sähköisen kyselylomakkeen avulla. Kysely tavoitti laajan vastaajakunnan ja tutkimukseen osallistuneiden kyselyvastaukset olivat monipuolisia. Tutkimuksen tulosten tarkastelun aikana esiin nousi muutamia havaintoja, joita olisi mielenkiintoista tutkia enemmän esimerkiksi haastattelun avulla. Haastattelumenetelmää käyttäen olisi mahdollista kysyä useampia kysymyksiä kerralla sekä tarkentaa vastauksia tarpeen mukaan.

Yksi tämän tutkimuksen tulosten perusteella esiin nousseista jatkotutkimusideoista on uhka- ja väkivaltatilanteet osana koulunkäynninohjaajan käytännön työnkuvaa. Kyselyn vastauksissa esiintyi useamman kerran kannanottoja ja kommentteja liittyen oppilaiden lisääntyneeseen henkiseen pahoinvointiin ja tätä kautta myös aggressiiviseen käyttäytymiseen. Koulunkäynninohjaajat kokevat olevansa lainsäädännöllisesti ”heitteillä”, koska esimerkiksi perusopetuslaissa (628/1998) ei määritetä samanlaisia kiinnipidollisia oikeuksia ohjaajille kuin opettajille ja rehtoreille. Oppilaan fyysinen rajoittaminen ja kiinnipitotilanteet ovat kuitenkin myös koulunkäynninohjaajien arkipäivää. Tätä olisikin mielenkiintoista tutkia ja selvittää esimerkiksi havainnointi- ja haastattelututkimuksen avulla.

Niin koulunkäynnin- ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinnon perusteiden (Opetushallitus 2010, 10) kuin tämän tutkimuksenkin mukaan koulunkäynninohjaajan pääasiallinen ja tärkein työtehtävä on oppilaan ohjaaminen. Oppilaan ohjaus käsittää monipuolisen avustamisen sekä tukemisen kaikissa koulunkäyntiin ja kasvatukseen liittyvissä asioissa. Tämän tutkimuksen perusteella olisikin mielekästä lähteä tutkimaan esimerkiksi koulunkäynninohjaajien antaman tuen merkitystä oppilaiden näkökulmasta. Tutkimuksen voisi toteuttaa lapsitutkimuksena, havainnoinnin ja haastatteluiden avulla. Toisaalta oppilaiden käsityksiä ja kokemuksia voisi olla hedelmällistä tutkia myös kertomusten kautta, jotta subjektiiviset kokemukset saisi mahdollisimman puhtaina esiin.

Yhteenvetona voi mielestäni todeta, että koulunkäynninohjaajia ammattina ja ammattikuntana ei ole tutkittu tarpeeksi. Pelkästään tämän tutkimuksen sekä tutkimuksessani viitattujen aiempien tutkimuksien pohjalta mieleeni nousi useita eri jatkotutkimusideoita. Koulunkäynninohjaajat ovat merkittävä osa nykypäivän koulukulttuuria sekä -yhteisöä. Yleisopetuksen oppilasaineksen muuttuessa yhä moninaisemmaksi koulunkäynninohjaajat osoittautuvat tärkeäksi tukimuodoksi. Jotta tulevaisuudessakin kouluissa voitaisiin työskennellä oppilaiden parhaaksi mahdollisimman laadukkaalla ja tehokkaalla tavalla, vaatii se mielestäni myös lisää tutkimusta koulunkäynninohjaajien ammatin saralla.

LÄHTEET

Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Osuuskunta Vastapaino.

Blatchford, P., Russell, A. & Webster, R. 2012. Reassessing the impact of teaching assistants. How research challenges practice and policy. Oxon: Routledge.

Blatchford, P., Russell, A. & Webster, R. 2016. Maximising the impact of teaching assistants. Guidance for school leaders and teachers. Oxon: Routledge.

Cremin, H., Thomas, G. & Vincett, K. 2005. Teachers & Assistants working together. Maidenhead, Berkshire, England: Open University Press.

Eronen, A., Syrjäläinen, E. & Värri, V-M. (toim.) 2007. Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Eskelinen, T. & Lundbom, P. Koulunkäynninohjaajat: itseymmärrys ja kamppailu merkityksestä. Kasvatus & aika. 4/2016.

Heikkinen, H. L. T. & Lapinjoja, K-P. 2006. Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. 2006. Jyväskylä: Dark Oy.

Heikkinen, H., Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.) 1999. Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60- vuotispäivänä. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Heinilä, A. 2017: Tutkimus opettajien ja koulunkäyntiavustajien ideaalista yhteistyöstä sekä koulunkäyntiavustajien roolista ja asemasta. Pro-gradu tutkielma. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta.

https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/225204/heinila_gradu.pdf?sequence=2

Hiltunen, V., Hyytiäinen, M., Lindroos, S. ja Matero, M. 2017. Koulunkäynninohjaajan käsikirja. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Hoikkala, T. & Kuivakangas, J. (toim.) 2017. Kenen nuorisotyö? Yhteisöpedagogiikan kentät ja mahdollisuudet. Humanistisen ammattikorkeakoulun julkaisuja, 42.

Hämäläinen, J. (2014) Joka kolmas koulunkäyntiavustaja ulos - Tästä tulee katastrofi. Helsingin uutiset. Viitattu 31.1.2018. Löydettävissä:

<https://www.helsinginutiset.fi/artikkeli/235482-joka-kolmas-koulunkayntiavustaja-ulos-tasta-tulee-katastrofi>

Hämäläinen, S. (toim.) 2004. Opettajaprofession muutos ja opettajankoulutus. Tutkimuksia 81. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Ikonen, O., Juvonen, J. & Ojala, T. (toim.) 2002. Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen. Jyväskylä: PS- kustannus.

Johnson, P. (toim.) 2007. Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS- kustannus.

Julkis- ja yksityisalojen toimihenkilöliitto Jyty. 2016. Koulunkäynninohjaajan opas.

Kari, J. 1995. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Keuruu: Otava.

Kautiainen, A. 2016: Opettajan ja koulunkäynninohjaajan välinen yhteistyö ja vuorovaikutus. Jokaista arvostetaan sellasena kuin se on ja niitä vahvuuksia, mitä sillä on ja sen tapaa tehdä työtä. Pro gradu- tutkielma. Turun yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta.

https://www.jhl.fi/wpcontent/uploads/2017/07/opettajan_ja_koulunkaynninohjaajan_valinen_yhteisty_ja_vuorovaikutus-gradu.pdf

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS- kustannus.

Leikas, R. & Rantio, P. 2003: Taiteilua opettajan ja oppilaan välissä – olla huomaamaton mutta tehokas. Koulunkäyntiavustajan työn arkikäytänteet koulussa. Pro gradu – tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos.

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/7805/G0000161.pdf?sequence=1>

Likonen, T. & Manninen, M. 2006: Koulunkäyntiavustajan roolit. Luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien käsitykset koulunkäyntiavustajan työstä. Pro gradu – tutkielma. Lapin yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta.

<https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/59693/4950.pdf?sequence=1>

Luukkainen, O. 2004: Opettajuus – ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.

Meriläinen, S. & Rauhala, A. 2013: Jaetun asiantuntijuuden toteutuminen moniammatillisessa yhteistyössä. Koulunkäynninohjaajien ja luokanopettajien kokemuksia. Pro gradu – tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta.

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42069/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201309052231.pdf?sequence=1>

Merimaa, E. & Virtanen, P. (toim.) 2013. Koulunkäynninohjaajan kirja. Jyväskylä: PS- kustannus.

Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) 2001. Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Myllymäki, O. 2017. Miksi kotikoulu? Kyselytutkimus vanhempien perusteluista valita lapselleen kotikoulu. Pro gradu – tutkielma. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/102029/GRADU1505995868.pdf?sequence=1&isAlloved=y>

Mäkelä, K. (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Painokaari Oy.

Mäkelä, M. 2005: Samassa veneessä me ollaan. Käsityksiä luokanopettajan ja koulunkäyntiavustajan vuorovaikutuksesta ja yhteistyöstä. Pro gradu- tutkielma. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/92983/gradu00737.pdf?sequence=1>

Niemi, H. (toim.) 1998. Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: PS- Viestintä Oy.

Opetushallitus (2010). Koulunkäynnin- ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinto. Näyttötutkinnon perusteet. Määräys 63/011/2010. Helsinki: Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/131494_Koulunkaynnin_at_net.PDF

Opetushallitus (2011). Koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen erikoisammattitutkinto. Näyttötutkinnon perusteet. Määräys 32/011/2011. Helsinki. Luettu 31.10.2017. http://www.oph.fi/download/138627_Koulukapipohj_eat_2011_net.PDF

Parviainen, K. (toim.) 2011. Koulunkäynninohjauksen opas. Julkisten ja hyvinvointialojen liitto JHL. Helsinki: Yliopistopaino.

Perkkilä, P. & Valli, R. 2015. Nettikyselyt ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa Aaltola, J. ja Valli, R. 2015. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS- kustannus.

Perusopetusasetus 20.11.1998/852

Perusopetuslaki 21.8.1998/628

Ritter, L. A. & Sue, V. M. 2007. Conducting online surveys. London, United Kingdom: Sage Publications, Inc.

Saari, H. (2012). Uusi ammattiryhmä koulussa – tehtävän nimikkeestä riita. Suomen kuvalehti. Viitattu 26.1.2018.
<https://suomenkuvalehti.fi/jutut/kotimaa/uusi-ammattiryhma-koulussa-tehtavanimikkeesta-riita/>

Sahlberg, P.1996. Kuka auttaisi opettajaa? Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä.
<https://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2013/01/KUKA-AUTTAISI-OPETTAJAA.pdf>

Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Jyväskylä: WSOY.

Sarajarvi, A. & Tuomi, J. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.

Sarajarvi, A. & Tuomi, J. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.

Sumser, J. 2001. A Guide to Empirical Research in Communication. Rules for looking. California: Sage Publications, Inc.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-1595. 2016. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 13.12.2017]. Saantitapa: http://www.stat.fi/til/erop/2016/erop_2016_2017-06-13_tie_001_fi.html

Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-1595. 2016, Liitetaulukko 2. Tehostettua tai erityistä tukea saaneiden peruskoulun oppilaiden saama osa-aikainen erityisopetus, tukioetus sekä avustaja- ja tulkitsemispalvelut 2016 1). Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 13.12.2017]. Saantitapa: http://www.stat.fi/til/erop/2016/erop_2016_2017-06-13_tau_002_fi.html

Säntti, J. ”Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta”, artikkeli lehdestä Kasvatus& Aika 1/2008.

Toivonen, T. 1999. Empiirinen sosiaalitutkimus. Filosofia ja metodologia. Helsinki: WSOY.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Helsinki.
http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

Työturvallisuuslaki 23.9.2002/738

Vanhalakka-Ruoho, M. 2006. Professionaalisuus – omissa vai muiden käsissä? Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. 2006. Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Vantaa: Dark Oy.

Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? Inklusion monet kasvot. Teoksessa Pentti Murto, Aimo Naukkarinen, A. & Timo Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 12-29.

E-lomake 3 sovelluksen avulla muodostetun sähköisen kyselylomakkeen kysymykset.

Taustatietokysymykset:

1. Sukupuoli
2. Ikä
3. Työvuosien määrä koulukäynninohjaajana
4. Koulutuksen päättymisen vuosi
5. Koulu, jossa työskentelee (alakoulu, yläkoulu ym.)
6. Ryhmä jossa työskentelee (erityisopetuksen pienryhmä, yleisopetuksen luokat ym.)

Avoimet kysymykset:

7. Mitä työkuvaasi kuuluu tällä hetkellä?
8. Minkälaisia odotuksia sinulla oli koulunkäynninohjaajan työstä opiskellessasi ohjaajaksi?
9. Vastaako tämänhetkinen työkuvasi omia odotuksiasi siitä, minkälainen roolisi tulisi olla?
10. Jos olet tehnyt opettajan sijaisuuksia, minkälaisena koet niiden tekemisen?